

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»

**Н. Г. Куприна**

**Практикум к дисциплине  
«Современные концепции  
эстетического воспитания младшего школьника»**

Учебное пособие для студентов педагогических вузов

Екатеринбург 2019

УДК 37.036(075.8)  
ББК Ч420.054я7  
К92

рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного  
образовательного учреждения высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
в качестве *учебного* издания (Решение № 48 от 18.06.2019)

**Рецензенты:**

Командышко Е. Ф., доктор пед. наук, доцент, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологи Российской академии образования», главный научный сотрудник лаборатории интеграции искусств и культурологии им. Б.П. Юсова (г. Москва)  
Новоселов С.А., доктор пед. наук, профессор, директор Института педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «УрГПУ» (Екатеринбург)

**Куприна, Н. Г.**

К92 Практикум к дисциплине «Современные концепции эстетического воспитания младшего школьника» [Электронный ресурс] : учебное пособие для студентов педагогических вузов / Н. Г. Куприна ; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

ISBN 978-5-7186-1180-9

В учебном пособии рассмотрены современные подходы к эстетическому воспитанию младших школьников, предложено описание методов реализации воспитательного потенциала искусства на конкретных примерах творческих заданий на уроках в общеобразовательной школе. Представлено описание критериев оценивания творческих заданий по анализу-интерпретации произведений искусства. Учебное пособие носит практико-ориентированный характер и нацелено на деятельностное освоение студентами концептуальных подходов к преподаванию предметной области «Искусство» в начальных классах общеобразовательной школы.

Учебное пособие предназначено для студентов педагогического вуза, учителей предметной области «Искусство», педагогов дополнительного художественного образования, специалистов в области художественного образования, педагогики и психологии детства.

УДК 37.036(075.8)  
ББК Ч420.054я7

ISBN 978-5-7186-1180-9

© Куприна Н. Г., 2019  
© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
<b>1. Концептуальные подходы к преподаванию предметной области «Искусство».....</b>	<b>7</b>
<b>2. Методические решения реализации воспитательного потенциала искусства на уроках в школе.....</b>	<b>14</b>
2.1. Метод эмоциональной драматургии урока. Роль художественного переживания в освоении нравственных ценностей.....	15
2.2. Метод анализа и интерпретации смыслов художественного произведения.....	21
2.3. Метод художественных ассоциаций в эмоционально-ценностном восприятии произведений искусства.....	33
2.4. Метод стилевого анализа ценностного содержания художественного произведения.....	36
2.5. Применение интерактивных методов на уроках искусства.....	51
<b>3. Критерии оценивания творческих заданий обучающихся на уроках искусства.....</b>	<b>65</b>
Библиографический список.....	77
Приложение 1.....	79
Приложение 2.....	82
Приложение 3.....	88

## ВВЕДЕНИЕ

Дисциплина «Современные концепции эстетического воспитания младшего школьника» относится к вариативной части профессионального цикла дисциплин в учебном плане подготовки магистрантов, обучающихся в Институте педагогики и психологии детства (44.04.01 «Педагогическое образование», направленность «Педагогические технологии развития креативности»). Процесс изучения дисциплины нацелен на формирование у студентов базовых представлений о теории и технологиях эстетического воспитания младших школьников.

Основной целью современного образования становится развитие конкурентноспособного человека, обладающего устойчивой системой ценностей, высокой нравственностью и при этом способного к творческому саморазвитию на протяжении всей жизни. На этом пути оказываются востребованными духовно-практические (эстетические, художественные) способы освоения мира растущей личностью: знаниям можно научить, но смыслу жизни, нравственному поведению научить нельзя, их можно воспитать, взрастить в каждой индивидуальности.

В то же время в педагогическом сознании укоренилось представление об эстетике только как науке о красоте, а об эстетическом воспитании – как приобщении ребенка к красоте окружающего мира, освоения законов красоты и научения выстраивать свою деятельность и поведение в соответствии с этими законами. Такое узкое понимание проблемы переводит ее в разряд несущественных, не первостепенных в образовательном процессе. По мнению педагогов, гораздо важнее дать ребенку прочные знания, подготовить его к будущей профессиональной деятельности, к самореализации в жизни. Чаще всего и родители не придают значения эстетическому воспитанию своих детей, считая, что главное – научить ребенка приспосабливаться к жизни, находить «свое место под солнцем», быть значимым в обществе, а может быть, и устанавливать в нем свои правила. К тому же, понимание красоты в нашей современной действительности весьма расплывчато. В понятие «красивая одежда», «красивая прическа», «красивые вещи», «красивые поступки» представители разных возрастных и социальных слоев нашего общества вкладывают разный, а иногда и противоположный смысл. Мы уже привыкли «не спорить о вкусах» и не навязывать своих эстетических предпочтений окружающим, в том числе, и собственным детям.

В какой-то степени это справедливо по отношению к взрослым детям или детям-подросткам. Когда же речь идет о дошкольниках и младших школьниках, проблема развития их эстетического опыта и эстетического воспитания в целом оказывается намного серьезнее и глубже простого приобщения к хорошим манерам, эстетичному внешнему виду и поведению. Детство – это период вхождения в окружающий мир, это время, когда закладывается образ будущей жизни и образ себя самого. При этом само мышление ребенка носит наглядно-образный характер. Дети постигают действительность и ее законы через эмоционально-чувственное переживание образов окружающего мира. Им свойственна особая эстетическая восприимчивость.

В основе эстетического опыта человека – эмоционально-чувственное восприятие окружающего (сам термин «эстетика» происходит от греческого

«aisthetikos», «эстетизис», т. е. «ощущение», «чувственное восприятие»). Суть эстетического восприятия окружающего мира – в чувственно-образном его постижении, в переживании внутренней связи с ним. Чувственный облик предметов и явлений выступает в эстетическом восприятии как выражение родственного человеку содержания, как «говорящее, выразительное бытие» (по выражению М. М. Бахтина).

Выразительные проявления окружающего мира накапливаются в чувственном опыте человека, в его сенсорной памяти в виде образов – картин жизненных ситуаций, образов поведения и общения, образов предметов и явлений. Эстетическое постижение мира – это процесс присвоения личностью его образов-смыслов, выстраивания с их помощью своего «я». В таком контексте эстетическое воспитание предстает как процесс саморазвития и самоопределения человека в мире, формирования личностно пережитой им картины мира.

Сфера эстетического является всеохватывающей. Предметом эстетической деятельности, эстетического восприятия может стать любое явление действительности, природы, человеческих взаимоотношений – весь чувственно воспринимаемый, выразительно-эстетический мир. Сердцевиной эстетического является искусство, которое концентрирует в себе эстетические проявления жизни, эстетическое восприятие мира и эстетическое отношение к нему. Обе сферы – и эстетическая, и художественная, вырастают из единого корня, сущностной характеристикой которого является специфический чувственно-образный, ценностно-ориентировочный способ освоения действительности человеком. При этом в художественной сфере эмоционально-ценностная природа эстетического восприятия проявляется наиболее ярко. По меткому выражению Л. П. Печко, «искусство – образная память человечества». Искусство является хранителем и выразителем образов мира, ориентирует формирующуюся личность в представлениях о добре, красоте, правде, воплощает эталоны отношения к миру, к окружающим людям. Воспитательный потенциал искусства заключается в его возможностях передачи в поколениях людей опыта мировосприятия через сопереживание, эмоциональную и личностную вовлеченность в художественные образы – выразители нравственных ценностей. Привлечение ресурсов искусства как специфического, художественно-образного способа освоения действительности к становлению ценностных основ формирующейся личности является одним из актуальных и востребованных направлений современной российской образовательной политики.

Проблема художественно-эстетического воспитания и развития приобретает особое значение в младшем школьном возрасте, когда закладываются нравственные основы личности. В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что в младшем школьном возрасте происходят изменения в мотивационно-потребностной сфере личности ребенка, появляется потребность в социально-значимой, социально-оцениваемой деятельности. При этом для младшего школьного возраста характерна интеграция в развитии эмоциональной, когнитивной и волевой сфер личности. Отсюда – особая восприимчивость младших школьников к художественным и общекультурным образцам, эталонам поведения, потребность в переживании нравственных чувств, интерес к

освоению норм морали, правил нравственного поведения, выраженных в обобщенной и образной форме в произведениях искусства. Деятельность художественно-эстетического переживания важна в этом возрасте как созидаящая личность ребенка в ее ценностной направленности.

В современных концепциях эстетического воспитания подчеркивается значение чувственного опыта в формировании целостного образа окружающего мира у младших школьников – отражения действительности и ее нравственных законов в чувственном образе. Обретение младшим школьником художественно-эстетического опыта оказывается в неразрывной связи со всеми другими сферами развития. Чувственная восприимчивость, эмоциональная отзывчивость, личностно-смысловая оценка и в целом образное переживание явлений необходимо младшему школьнику для их полноценного освоения. В современной педагогике исследуются процессы активизации мыслительной и интеллектуальной деятельности школьников в эстетическом восприятии, происходит гносеологическое осмысление процесса обучения детей на основе систематизации их чувственного опыта, управления их чувственным познанием.

В данном пособии рассматриваются современные подходы к эстетическому воспитанию младших школьников, описываются примеры реализации воспитательного и развивающего потенциала искусства в творческих заданиях на уроках и внеклассных мероприятиях в общеобразовательной школе.

## **1. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО»**

Происходящие масштабные процессы реформирования образования в России определяют востребованность новых концептуальных подходов к преподаванию предметной области «Искусство». Быстро меняющаяся социальная ситуация влечет за собой изменения в содержании изучаемого материала, в формах его преподнесения, в отношениях между учителем и обучающимся. Вызовы современной культуры требуют изменений в концептуальных подходах к преподаванию предметов искусства в общеобразовательной школе.

Важнейшим положением проекта «Концепции преподавания предметной области «Искусство» в Российской Федерации» (далее – Концепции) является реализация воспитательного потенциала искусства – привлечение художественно-образного способа освоения действительности к становлению ценностных основ формирующейся личности. Проблема социализации и духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения рассматривается как условие преодоления трудностей в экономике, политике, демографии и общественной жизни. В Концепции подчеркивается значимость обращения к искусству для решения этих задач.

Искусство – особая форма познания окружающей действительности. Искусство на протяжении многих веков служило специфической формой передачи личности опыта мировосприятия. Система убеждений, принципов, идеалов передавалась посредством проникновения с помощью художественного переживания в опыт другого человека, сочувственного проживания этого опыта и обретения его как личностного достояния. Искусство изначально, исторически было призвано выполнять такую роль уникальной формы фиксации человеческого мира через «приобщающую идентификацию» при восприятии художественных смыслов [12, с. 176], выработанного культурой способа «становления образа мира, обретшего в отношении «я» внутренний смысл» [3, с. 30]. Искусство с древнейших времен является универсальным средством социализации детей и молодежи. Его воспитательный потенциал всегда использовался в образовании как способ введения подрастающей личности в культурный контекст.

Вместе с тем, современная культура, характеризующаяся постоянным ускорением, расширением и обновлением информационного пространства, формирует нового человека, отличающегося психологически, социально, культурно от других поколений. Эти изменения выражаются в новых формах коммуникации (виртуальное общение) и языка (упрощенный сленг интернет-пространства или SMS-посланий), в прерывании связи поколений, в уменьшении (а иногда и исчезновении) авторитетности культурных ценностей прошлого, в трансформации многих традиционных нравственных норм, в распространении типологизированной массовой культуры, в уходе молодежи от решения жизненных проблем в виртуальную реальность [14, с. 11]. Современное состояние культуры представлено большим количеством возможных и одновременно существующих предпочтений и идеалов. В силу этих обстоятельств, предметы искусства в школе сегодня должны быть направлены на социализацию детей и

развитие способности выбора собственного пути культурного развития – способности найти себя в постоянно изменяющемся мире.

Ситуация усугубляется тем, что классические произведения искусства проигрывают изделиям массовой продукции по своей яркости, красочности, визуальной и аудиальной броскости, что делает их менее привлекательными для современных детей и эмоционально неубедительными в качестве образцов для подражания. Поэтому в Концепции подчеркивается, что педагог должен заинтересовать детей высокохудожественными произведениями в процессе активного взаимодействия с ними. Акцентируется необходимость поиска разнообразных педагогических средств для «знакомства учащихся с возможностями самореализации на новых основаниях современного искусства, предполагающее использование современных технологий и интерактивность художественного процесса» [15, с. 2]. Подчеркивается, что для мотивации школьников к общению с искусством необходимо «увеличение учебного времени на самостоятельную творческую работу школьников, а также усиление изучения художественной практики современного искусства» [там же, с. 3]. Необходимо усилить внимание к потенциалу использования информационно-коммуникативных технологий, дистанционного дополнительного обучения, инновационных программ и методик.

В Концепции отмечается, что при разработке учебно-методических комплектов по предметам искусства (музыка, изобразительное искусство. Мировая художественная культура) необходимо учитывать региональный компонент – существующие национальные и региональные культурные традиции. Учет этно-национальной ситуации, в которой происходит развитие школьника, нацеливает на воспитание ценностного отношения к родной культуре, приобщение к искусству своего региона, к традициям своего народа.

В отечественной педагогике укоренилось мнение о том, что невозможно воспитать человека с серьезными духовными запросами, настоящего патриота своей Родины без опоры на национальную культуру и искусство. На это указывали В. В. Зеньковский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, Е. А. Флерина. Представители современной педагогики (Т. А. Копцева, Б. М. Неменский, Н. П. Сакулина, А. П. Усова, Р. М. Чумичева и др.) отмечают, что погружение в искусство родного края вызывает у детей яркие эмоции – радость узнавания окружающего мира, одновременно знакомого и незнакомого, формирует культурную идентичность, способствует укреплению национального самосознания, так важного для сохранения самобытности общества.

Процесс приобщения детей к искусству своего родного края связан с накоплением особенностей «культурной ментальности», формированием «глубинного пласта памяти» (по выражению В. Н. Холоповой [27, с. 18]), который впоследствии становится своеобразным стержнем при восприятии культурных феноменов и определении человеком собственного пути культурного развития.

Концепция выделяет данную позицию как значимую в художественном образовании, ориентированном на современный национальный воспитательный идеал: «Высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и куль-



турных традициях многонационального народа Российской Федерации» [11, с. 2]. Среди предлагаемых путей решения данной проблемы – организация межведомственного взаимодействия между учреждениями культуры (музеями, театрами и др.) и образовательными организациями, погружение школьников в художественное творчество на основе уникальных художественных традиций региона, вовлечение в работу с местными памятниками истории и культуры, организация встреч с местными деятелями искусства. Главная отличительная черта предлагаемого направления работы заключается в переосмыслении в целом традиционного подхода к процессу освоения искусства в школе. В Концепции процесс приобщения к искусству в образовательных учреждениях представлен как раскрывающийся через визуальную и звуковую среду, сферу предметно-пространственной деятельности, через «живое освоение пространства и действие в нем с первых лет обучения в условиях непрерывного взаимодействия архитектуры, живой природы и человека, своеобразного эмоционально-художественного климата и пространства культуры» [14, с. 187-188].

Идея актуализации личностного опыта школьников, активного вовлечения его в самостоятельную творческую деятельности при освоении мира искусства выступает в качестве ведущей в Концепции. Перегруженность современных программ по искусству информацией, обязательной к изучению, доминирование в них знаниевой компоненты отмечается как существенная проблема. Акцентируется необходимость расширения возможностей для творческой деятельности обучающихся (которая должна занимать не менее 50% урочного времени), совершенствование у них, прежде всего, практических умений и навыков художественно-творческой самореализации в общении с искусством.

Данная позиция соответствует идее системно-деятельностного подхода, лежащей в основе современных Федеральных государственных образовательных стандартов начального и основного общего образования. Системно-деятельностный подход ориентирован на формирование способностей у обучающихся к саморазвитию путём самостоятельного формирования компетенций в любой предметной области познания. При реализации системно-деятельностного подхода новые знания не даются в готовом виде учащимся, но их необходимо «открыть», «добыть» в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Учитель же помогает организовать исследовательскую работу детей так, чтобы они сами додумались до решения проблемы урока и сами объяснили, как надо действовать, самостоятельно осуществляя выбор содержания и способов учения в новых условиях. Не случайно, ключевым технологическим элементом системно-деятельностного подхода является ситуация актуального затруднения, мотивирующая обучающихся к проявлению инициативы, самостоятельности, творчества.

Такая дидактическая модель обучения существенно отличается от традиционной, в которой наряду с положительными моментами, сегодня обнаруживаются некоторые недочеты. А именно, такие как: шаблонное построение уроков; отсутствие условий для проявления индивидуальных способностей и творческих проявлений личности (как следствие, отчужденность ребенка от учебы); нерациональное распределение времени урока; изолированная работа учащихся; низкая

самостоятельность и пассивность обучающихся; чрезмерная нагрузка на память (перед учащимся стоит задача – запомнить большой объем знаний) и др.

Соответствующие изменения затрагивают предметную область «Искусство». Позиции системно-деятельностного подхода отражены в Концепции, определяющей логику выстраивания программ по дисциплинам данной предметной области. Современный подход в построении программ предметов «Музыкальное искусство», «Изобразительное искусство», «Мировая художественная культура» заключается в переходе от количественного накопления школьниками фактов, связанных со сферой культуры и искусства, к самостоятельной и созидательной деятельности обучающихся в процессе выполнения творческих учебных заданий на уроке и внеурочной деятельности.

Проектирование современного урока искусства в школе подразумевает опору на основные принципы системно-деятельностного подхода:

- принцип целостного представления о мире (формирование единой картины мира на основе установления связи между различными образовательными областями, сопоставления получаемых сведений с жизненным опытом детей, реализация интегративного подхода в решении воспитательных и образовательных задач на занятии);

- принцип деятельности (для развития у детей способности к постановке проблемы, проявления инициативности в выборе способов ее решения и самостоятельного «открытия», приобретения нового знания);

- принцип вариативности (вариативные способы подачи учебного материала, развитие способности к систематическому перебору гипотез и выбору оптимального варианта);

- принцип непрерывности (преемственность между всеми ступенями обучения на уровне методологии, содержания и методики);

- принцип психологического комфорта (снятие стрессообразующих факторов учебного процесса, создание на занятии атмосферы психологической комфортности (ситуации успеха для детей), эмоциональной насыщенности);

- принцип творчества (максимальная ориентация на творческое начало в учебной деятельности, применение интерактивных методов преподавания, направленных на создание проблемных ситуаций на уроке и стимулирующих творческое самовыражение обучающихся).

Вместе с тем, подготовка учителей предметной области «Искусство» зачастую не соответствует современным требованиям. В Концепции отмечается, что в общеобразовательных организациях уроки искусства часто ведут не специалисты в данной предметной области, а учителя других специальностей, которые не имеют навыков художественной деятельности. Среди причин проблем кадрового характера отмечается незаинтересованность педагогов искусства в школьном преподавании из-за недостаточного количества учебной нагрузки, отсутствия государственной итоговой аттестации по данным дисциплинам (и соответственно отношения к ним в школе как незначимым). Отмечается и необходимость совершенствования подготовки учителей искусства в вузах культуры, «модернизации педагогической и методической составляющей содержания образования во взаимодействии высшего и общего образования» [15, с. 3].

Практика показывает недостаточность подготовки педагогов искусства к реализации на практике концептуальных позиций системно-деятельностного подхода. В частности, на уроках изобразительного искусства, художественно-практическая деятельность детей, как правило, организуется «по-старинке» – методом показа, выполнения заданий по образцу, по заданному алгоритму. Даже обращение к так называемым «нетрадиционным» техникам рисования и бумагопластики происходит вполне традиционным способом – через показ последовательных операций. Зачастую педагоги используют названия интерактивных методов в качестве своеобразных «сюрпризных моментов» для того, чтобы заинтересовать школьников учебным материалом (например, обозначая форму урока как «творческий квест», но при этом выстраивая его по вполне традиционному пути). Практическая деятельность обучающихся в большинстве случаев демонстрирует отсутствие творческого, экспериментаторского компонента. Показательно, что даже игровые ситуации направляются, в основном, на развлечение школьников, поддержание их интереса к уроку (или внеурочному занятию), создание позитивного настроения. Основная идея системно-деятельностного подхода, сформулированная в современных ФГОС как самостоятельное «открытие» детьми нового знания, где активность педагога уступает место активности обучаемых, – оказывается не реализованной в полной мере на уроках искусства и внеурочной деятельности. Соответственно и задачи творческой самореализации школьников на уроке искусства реализуются формально, часто существуют лишь «на бумаге» – в формулировках задач уроков.

В Концепции отмечены проблемы кадрового характера, связанные с профессиональным художественно-педагогическим образованием, описаны конкретные и реалистичные шаги на пути решения существующих проблем. Методическое сопровождение учителей искусства должно обеспечивать повышение качества профессиональной деятельности учителя, включая личное творчество, активизацию творческой деятельности обучающихся, построение личных образовательных траекторий обучающихся, умение использовать информационно-коммуникативные технологии, владеть мониторингом образовательного процесса.

Способность создавать на уроке ситуации актуального затруднения, применять проблемно-исследовательские методы, моделирующие процесс самостоятельного открытия у обучающихся новых знаний о мире и искусстве непосредственно связана с реализацией задачи поддержки и развития детской одаренности. В Концепции затронута проблема поддержки детской одаренности. Указывается на значимость системы олимпиад по предметам искусства «с целью оказания помощи одаренным обучающимся, повышения престижа искусства, а также повышения уровня преподавания данных дисциплин» [15, с. 5].

Соревновательность, склонность к конкурентным формам взаимодействия выступает отличительной особенностью психосоциального развития одаренного ребенка. Через соревнование одаренный ребенок формирует собственное представление о своих возможностях, развивает способность к дифференцированной самооценке, приобретает уверенность в своих силах, учиться рисковать, осваивает опыт «разумного авантюризма». Причем для закалки характера, воспитания творца, не боящегося жизненных трудностей, ценен опыт не

только побед, но и поражений. При этом в Концепции четко обозначена позиция относительно того, что победители Всероссийских олимпиад по предметной области «Искусство» должны иметь преимущества при поступлении в вузы сферы культуры и искусства.

Подытоживая сказанное, отметим, что предложенный на обсуждение проект «Концепции преподавания предметной области «Искусство» в Российской Федерации» представляет собой объединяющий документ, способный стать принципиальным научно-методологическим фундаментом для всех ступеней и форм художественного образования. Реализация научно обоснованной Концепции направлена на создание благоприятных образовательных и социокультурных условий для творческого и гармоничного развития успешной личности современного обучающегося.

### ***Задания к практическому занятию***

Ответьте на вопросы, основываясь на тексте лекции и используя цитаты из проекта «Концепции преподавания предметной области «Искусство» в Российской Федерации» (далее – Концепции).

1. Как положения Концепции соотносятся со следующими статьями федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2017 г. № 273-ФЗ)?

«Единство образовательного пространства на территории Российской Федерации» (Ст. 3, п. 4).

«Защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации» (Ст. 3, п. 4).

«Гуманистический характер образования, свободного развития личности, воспитание гражданственности и патриотизма» (Ст. 3, п. 3).

«Свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей» (Ст. 3, п. 7).

2. Какие положения Концепции актуальны в работе по исполнению Поручений Президента Российской Федерации (П-206 «По вопросам общего образования» от 08 февраля 2017 г.) в решении следующих задач:

– систематическое обновление содержания общего образования с учетом современных достижений науки и технологий, изменений запросов обучающихся и общества, ориентированности на приобретение знаний, умений и навыков в реальных жизненных условиях в соответствии с личными потребностями;

– осуществление мер по интеграции учебной и воспитательной работы в рамках реализации основных общеобразовательных программ. А также по снижению внеучебной нагрузки на обучающихся за счет повышения их заинтересованности и максимального вовлечения в образовательный процесс, использования современных технологий, средств обучения и воспитания.

3. Какие положения Концепции способствуют развитию в личности качеств, отраженных в современном воспитательном идеале (сформулированном

в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России»)?

4. Каким образом в Концепции предлагается решать задачи оптимизации преподавания искусства в общеобразовательной школе при небольшом количестве учебного времени, выделенного на эти предметы?

5. Какие противоречия выделены в Концепции между воспитательным потенциалом искусства и реальной практикой его преподавания в школе? Что, по Вашему мнению, можно добавить к сформулированным в Концепции противоречиям, существующим в решении этой задачи?

6. Какие из сформулированных в Концепции основных подходов к преподаванию предметной области «Искусство», на Ваш взгляд, активно развиваются на сегодняшний день, а какие существуют лишь в стадии проекта?

7. Сравните Ваши личные наблюдения о преподавании уроков искусства в школе с положениями, указанными в Концепции. Приведите примеры из педагогической практики (Вашей личной или практики образовательного учреждения, в котором Вы обучались) по реализации предложенных в Концепции подходов к преподаванию предметной области «Искусство».

8. Сформулируйте собственное мнение о данном проекте и собственные предложения по модернизации содержания предметной области «Искусство».

## **2. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ИСКУССТВА НА УРОКАХ В ШКОЛЕ**

Современные концепции образования нацеливают на реализацию гуманистической профессиональной парадигмы, направленной на целостное развитие человека Культуры, выявление и раскрытие качественного своеобразия его творческого потенциала. В художественном образовании назрела потребность к реализации воспитательного потенциала искусства – привлечения художественно-образного способа освоения действительности к становлению ценностных основ растущей личности. В современных Федеральных государственных образовательных стандартах начального образования (далее ФГОС НО) развитие у обучающихся способности к эмоционально-ценностному восприятию художественных произведений выступает в качестве требования к образовательным результатам освоения дисциплин предметной области «Искусство» [28, с. 20].

Позиция аксиологического подхода отражена в содержании современных программ по дисциплинам данной предметной области, влияют на логику их выстраивания. Уроки литературы, музыки, изобразительного искусства, мировой художественной культуры мыслятся не только как основные формы учебного процесса (по аналогии с другими школьными предметами), но, прежде всего, как уроки «человековедения», связанные с освоением духовного опыта человечества растущей личностью.

Современный подход в построении программ предметов «Музыкальное искусство», «Изобразительное искусство», «Мировая художественная культура» заключается в переходе от количественного накопления школьниками фактов, связанных со сферой культуры и искусства, к самостоятельной и созидательной деятельности обучающихся в процессе выполнения творческих учебных заданий на уроке и внеурочной деятельности. Тематика уроков связана с раскрытием разнообразных связей искусства с жизнью, обращена к личностному опыту обучающихся, ориентирована на их нравственное воспитание. Содержание дисциплин предметной области «Искусство» с позиции современных требований нацелено на развитие умений самостоятельно ориентироваться в разнообразии художественных феноменов и успешно адаптироваться в современном мире при выборе индивидуального направления культурного развития.

В контексте реализации воспитательного потенциала искусства особое значение приобретает задача формирования личностных универсальных учебных действий (УУД) на дисциплинах предметной области «Искусство»

Процесс формирования личностных УУД на уроках искусства охватывает следующие позиции:

- формирование мировоззрения, целостного представления о мире и формах бытия искусства;
- развитие умений и навыков познания и самопознания через искусство;

- накопление разнообразного и неповторимого опыта эстетического переживания;
- формирование творческого отношения к проблемам;
- развитие образного восприятия и освоение способов художественного, творческого самовыражения личности;
- гармонизация интеллектуального и эмоционального развития личности;
- подготовка к осознанному выбору индивидуальной образовательной или профессиональной траектории.

Формирование личностных УУД на уроках искусства возможно при «задействовании» в процессе восприятия произведений искусства на уроке имеющегося в жизненном багаже учащихся опыта эмоционального переживания проблемных ситуаций и их нравственно-этического оценивания. Эмоционально-практическая включенность школьников в восприятие искусства способствует формированию у них представлений о художественных образах как моделях разнообразных эмоциональных реакций, аффектов, существующих в человеческой жизни, как моделях отношения к миру, которые могут стать опорой в поисках личностью «себя», нахождении нужного для себя в опыте культуры.

Задаче формирования личностных УУД и реализации воспитательного потенциала искусства на дисциплинах данной предметной области соответствуют методы: создания эмоциональной драматургии занятий, анализа и интерпретации смыслов художественного произведения, художественных ассоциаций в эмоционально-ценностном восприятии произведений искусства, стилевого анализа ценностного содержания художественного произведения, интерактивные методы, связанные с эмоционально-деятельностным переживанием нравственно-эстетических ценностей в коллективной творческой деятельности.

## **2.1. Метод эмоциональной драматургии.**

### **Роль художественного переживания в освоении нравственных ценностей**

В отечественной науке – философии, эстетике, искусствознании – утвердилось отношение к художественному содержанию как специфическому феномену, не сводимому ни к материалу творчества, ни к художественной структуре. Содержанием искусства выступает художественное преломление действительности в качестве идеального образования – новой, созданной по законам художественного творчества субъективной реальности. Вхождение в эту художественную действительность, созданную автором, происходит через «заражение» эмоциями, путем вживания воспринимающего субъекта в мир художественного произведения.

Художественное переживание не предполагает «дословного» перевода знаний и представлений на язык художественных образов. Образ и отличается от точного знания своей метафоричностью, ассоциативностью и субъективностью при восприятии. Художественное переживание необходимо для включения личности в процесс освоения мировоззренческих ценностей через их непосредственное эмоционально-образное восприятие. В художественном пережи-

вании аккумулируются и закрепляются субъективно окрашенные представления личности о мире, проживается система мировоззренческих ценностей, оформляется личностно значимое ценностное отношение к миру, которое реализуется в поведении личности, в ее творческих и бытийных взаимодействиях с окружающим миром.

Опора на понятие «художественное переживание нравственных ценностей» позволяет внедрить в образовательно-воспитательный процесс «ненаучный» способ познания мира – образное, эмоционально-чувственное постижение его законов, обеспечение эмоционально-чувственной основы процесса формирования ценностных ориентаций личности. Соответственно открывается возможность полноценного включения искусства в процесс воспитания личности: не только на уровне тематического подхода, но и в обращении к глубинным механизмам искусства как специфического, эмоционально-образного способа освоения действительности.

Яркое художественное переживание может возникнуть в том случае, когда произведение искусства воспринимается учениками как «событие», активизирующее их собственный жизненный, эмоционально-личностный опыт. Для этого необходима эстетическая ситуация на уроке, которая может возникнуть лишь в контексте общей атмосферы, творческого настроения, общей эмоциональной доминанты, что и рождает эстетическую радость, потребность культурного соучастия и творчество. Соответственно необходимым условием общения с искусством на уроке является сама атмосфера на занятии – эмоционально-мажорный настрой учеников на освоение художественных образов, увлеченность искусством.

При подготовке к занятию используется метод «эмоциональной драматургии урока», где учитель продумывает эмоциональные кульминации и спады, напряжения и разрядки, начало и завершение. Многие педагоги используют метод «эмоциональной волны» – постепенного нарастания эмоционального напряжения, которое выливается в кульминацию, связанную с пиковыми, предельными эмоциями.

В современной педагогической практике используется форма урока-образа, в котором через эмоциональную драматургию создается ситуация эмоционально-катарсического переживания художественных образов – носителей смысложизненных идей и ценностей. Урок-образ – это урок, построенный по законам художественного восприятия. Для создания такого урока необходимо мастерство, вдохновение и творческая интуиция учителя.

Немаловажным является и понимание самих механизмов художественного восприятия. Обратимся к истории искусства и опыту реализации его воспитательных возможностей в социальной жизни общества.

Ярким примером сознательного обращения к воспитательным возможностям искусства является жанр античной трагедии. В отшлифованных классических образцах этого жанра в творчестве Эсхила и Софокла отразилось понимание великими драматургами прошлого воспитательного воздействия искусства на формирование эмоциональной сферы и нравственных чувств человека.



Представление трагедии на сцене было не простым зрелищем и развлечением. Знаменитые античные амфитеатры, в которых разворачивалось театрализованное действо, строились с расчетом на то, что смогут вместить всех граждан полиса. Это было общественное «обсуждение» в специфической художественной форме важнейших и актуальных для данного общества нравственных проблем. С этим главным смыслом античной трагедии были связаны ее структура, формы воплощения содержания и способы бытования.

Общественные деятели полиса, составлявшие своеобразный «художественный совет», отбирали лучшее произведение для постановки. На первый план при отборе выступала воспитательная функция предполагаемого зрелища: произведение должно было с наибольшей полнотой, конкретностью и яркой образностью донести до зрителей основные, жизненно важные для общества идеи (в частности, одной из важнейших тем являлась тема ратного подвига, героического проявления личности в защите своего рода, своего полиса). Показательно, что хор, сопровождающий действо на сцене, состоял не из профессиональных артистов. В его состав избирались наиболее достойные граждане полиса. Хор был призван представлять «общественное мнение», «голос» сидящих в амфитеатре людей, наглядно выражая сочувствие героям или осуждение происходящего.

Основу сюжета древнегреческой трагедии составляли мифы, содержание которых было известно всем присутствующим. Однако перед началом действия на сцену выходил артист – «пролог», который еще раз напоминал зрителям содержание сюжета, кратко пересказывая его. Таким образом «заявлялась» тема, выносимая на всеобщее «обсуждение».

Аристотель в «Поэтике» в мельчайших подробностях проанализировал художественную структуру трагедии [1]. Все здесь учтено. Главный герой должен олицетворять благородство и завоевать симпатию публики, ее сочувствие. Перипетии сюжета должны постепенно раскрывать зрителям движение героя к трагическому финалу – нравственному выбору. Мелодизированные формы трагедийной декламационности играли роль этических символов и направляли эмпатию воспринимающих, формировали состояние их души. Конечно, восстановить подлинное звучание древнегреческой трагедии сегодня уже не удастся. Мы можем лишь предположить атмосферу представления, в котором интонациям и движению отводилась значимая роль в эмоциональном восприятии героя как носителя определенной этической идеи.

Итогом действия и всего процесса трагического сопереживания был катарсис. Потрясение и очищение души зрителей приводило к тому, что актуальная для общества нравственная идея закреплялась в личности каждого присутствовавшего как глубоко пережитое нравственное чувство, этическое достояние. Современные психологи научно доказали роль «пиковых эмоциональных состояний» (А. Маслоу [17]) эмоционального потрясения-катарсиса, помогающего человеку обрести некие нравственные ценности в личностное достояние, выстроить духовные ориентиры и целостный образ мира в собственном сознании через сочувственное проживание трагического опыта героя.

Размышления на примере античного мусического искусства об огромном потенциале воздействия музыки, слова и выразительного движения на эмоцио-

нальную и нравственную сферу человека может стать для обучающихся основой для осмысления многих явлений современной художественной практики. Современная культура выдвигает на первый план самые различные функции искусства. Массовая культура развлекает нас, уводя от насущных проблем. Мир профессионального искусства максимально индивидуализирован, по сути «распадается» на множество индивидуальных миров, демонстрируя множество способов мироотношения. Современное искусство отражает ситуацию многообразия взглядов и мнений в обществе. Первейшая функция искусства – помощь человеку в выстраивании целостного образа мира в собственном сознании, поиска духовных ориентиров – оказывается затушеванной.

Музыка в соединении со словом и выразительным движением является сильнейшим средством воздействия на эмоциональную сферу человека, на формирование его нравственных представлений. Однако в реалиях современной жизни радио, телевидение, аудио- и видеотехника вытесняют формы серьезного художественного общения с музыкой, превращая ее в постоянно присутствующий легкий, ненавязчивый фон. «Послушать музыку» для молодых людей чаще всего означает приятную беседу или отдых на фоне звучащей музыки, в том числе и классической. Музыка, превратившаяся в фон, в некие «звуковые обои», драматическое действие, преобразованное в развлекательное шоу, – перестают выполнять свою главную функцию: быть средоточием и транслятором духовного опыта, нравственно-эстетическим ориентиром развивающейся личности.

Возможно, «уроки» античного искусства помогут современному педагогу более внимательно и критично относиться к повседневному художественному фону, развивать критическое мышление и у своих учеников, вовлекая их в рассуждения о воздействии искусства на самые разнообразные стороны их жизни, на формирование их ценностных ориентиров во взаимоотношениях с окружающим миром.

### ***Задания к практическому занятию***

Задание 1. Примите участие в коллективном обсуждении на занятии темы: «Древнегреческая трагедия: воспитание искусством». Подготовьтесь к обсуждению темы на основе лекции, а также используя возможности интернета.

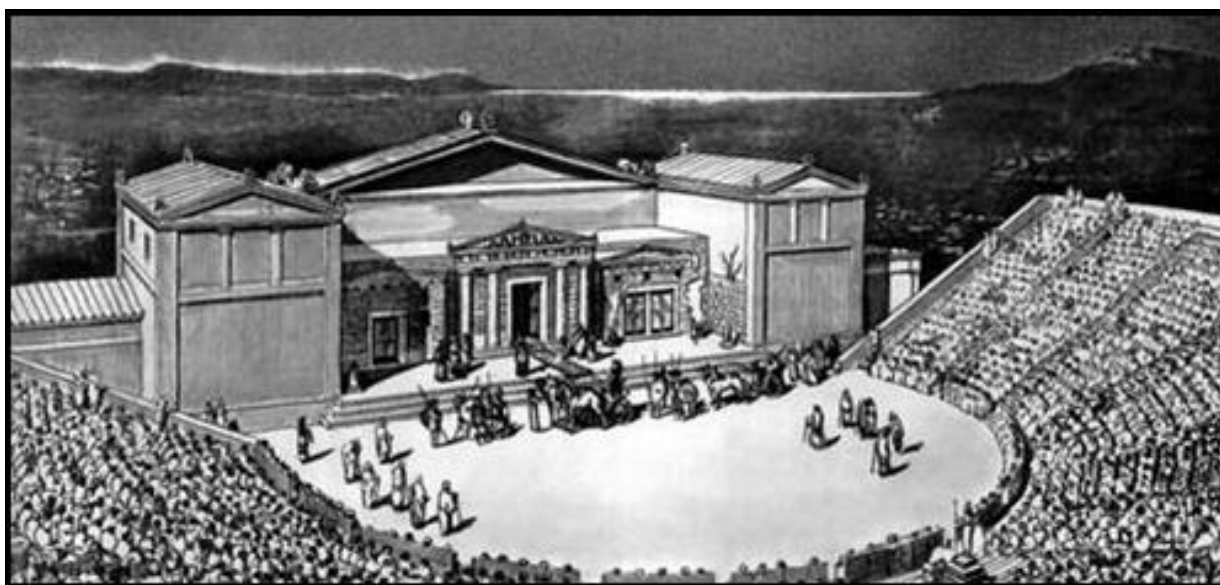
При поиске информации в интернет-источниках опирайтесь на следующий план:

1. Воспитательная направленность в выборе сюжетов античных трагедий.
2. Представление трагедии на сцене как общественное «обсуждение» в специфической художественной форме важнейших и актуальных для данного общества нравственных проблем.
3. Функциональность структурных компонентов античной трагедии (смысловая насыщенность формы и выразительных элементов: функция пролога, значение масок героев, смысл хора, содержательная выстроенность структурных перипетий и пр.)
4. Значение в древнегреческом театре музыкального компонента как носителя этических смыслов.

5. Идея катарсиса как очищения души и личностного принятия высших нравственных смыслов.

Задание 2. Выполните тесты по теме «Древнегреческая трагедия: воспитание искусством».

1. Ответьте на вопросы: Почему в Древней Греции не существовало камерных театров? Почему для театральных представлений строились такие большие по размеру амфитеатры?

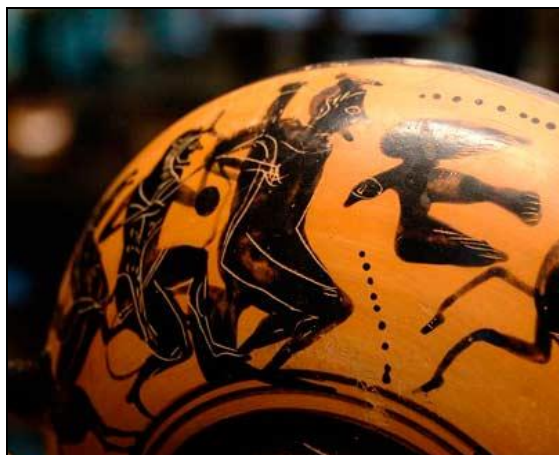


2. Обведите суждение, которое отражает проблематику большинства античных трагедий:

- а) человек в своем совершенстве подобен богам и сам решает свою судьбу;
- б) человек в силах изменить свою участь, предначертанную богами;
- в) судьба человека полностью предопределена богами.

3. Какое из вышеперечисленных суждений выбрали бы вы? Объясните свой выбор.

4. По сюжету фрагмента рисунка на вазе определите название античной трагедии и имя ее автора. Какую нравственную идею воплощает герой этого произведения? Актуален ли этот сюжет в наши дни?



5. Впишите в таблицу имена известных композиторов, написавших указанные произведения на античный сюжет:

№	Название музыкального произведения	Композитор
1	Орфей и Эвридика	
2	Прометей	
3	Царь Эдип	

7. Напишите известные вам произведения, созданные на эти сюжеты в истории европейской и отечественной культуры, в современной художественной практике. Как вы считаете, почему интерес к этим сюжетам не утрачен и сегодня?

## **2.2. Метод анализа и интерпретации смыслов художественного произведения**

Термин «художественный смысл» – широкое и многогранное понятие. Исследователи выделяют смыслы-символы, смыслы-метафоры, смыслы-переживания, смыслы-подтексты и многие другие грани художественного смысла. Педагогически значимым является принятое в эстетике, философии и психологии искусства положение о том, что художественные смыслы формируются в результате рефлексивной сотворческой деятельности воспринимающего (читателя, зрителя, слушателя). Смыслы художественного произведения, создаваемые автором, каждый воспринимает и домысливает в соответствии со своим опытом, мировоззрением, уровнем культуры, степени сотворческой активности и пр. Таким образом, художественный смысл понимается как совокупность существенных связей и отношений между элементами текста, создаваемых автором и понимаемых воспринимающим субъектом в результате его рефлексивной деятельности над содержательной формой.

В младшем школьном возрасте дети, хоть и способны к общению с серьезным искусством, но пока не обладают достаточным опытом для понимания заложенных в художественном произведении смыслов во всей многогранности и многоуровневости их аспектов. В этом возрасте еще рано ставить задачу понимания смыслов художественного произведения, связанных с художественной концепцией мироотношения (опредмеченного в материале языка искусства образа мира и образа культуры). Важно сосредоточиться на тех уровнях общения школьников с художественными смыслами в процессе восприятия произведений искусства, которые они могут ассоциативно соотнести с собственным эмоциональным, жизненным, нравственным, художественно-эстетическим опытом, а именно:

- смыслы, связанные с сюжетом произведения, которые дети могут раскрыть в опоре на опыт собственных жизненных впечатлений;
- смыслы, возникающие при анализе связи содержания и формы в художественной композиции на основе ассоциаций и аналогий, проводимых детьми с художественными образами других произведений;
- смыслы, связанные с идеей художественного произведения как выразителя определенных нравственных ценностей, соотносимые детьми с их собственными нравственными представлениями и опытом переживаний нравственных чувств.

При этом анализ и интерпретация художественных смыслов для младших школьников возможны не столько в вербальном выражении, сколько в собственной творческой деятельности. По выводам таких ученых-педагогов, как И. В. Бакушинский, А. А. Мелик-Пашаев, Б. М. Неменский и других исследователей детского творчества, развитие диалогического, сотворческого уровня восприятия произведений искусства в младшем школьном возрасте возможно при сочетании восприятия произведений с выражением ребенком своих впечатлений в собственной продуктивной деятельности.

Соответственно для анализа и интерпретации смыслов художественного произведения необходимо отбирать такие произведения искусства, которые бы

побуждали младшего школьника к рефлексии над актуальными для данного возраста нравственными проблемами: дружба со сверстниками, справедливость, уважение к старшим, забота и внимание к близким, ответственность за свои поступки. Практические задания для смыслового анализа художественных произведений должны быть направлены на активизацию опыта жизненных впечатлений при осмыслении сюжета произведения, развитие умения содержательной трактовки средств художественной выразительности на основе художественных ассоциаций, сотворческую интерпретацию идеи художественного произведения как выразителя определенных нравственных ценностей.

В качестве примера приведем сценарий занятия «Когда отдыхают ангелы», разработанного педагогом-исследователем Э. Д. Оганесян [22, с. 20]. Содержательную канву занятия составляет рассказ М. С. Аромштам «Когда отдыхают ангелы». В нем идет речь о том, что когда люди совершают неблагоприятные поступки, их ангелы-хранители находятся рядом и напряженно «работают», защищая от бед, а отдохнуть могут только тогда, когда люди совершают хорошие поступки – тогда ангелы спокойны за тех, кого охраняют. При обсуждении прочитанного рассказа дети обращаются к своему опыту, вспоминают о своих хороших и не очень хороших поступках, фантазируют о том, насколько легко или тяжело приходится их ангелам-хранителям. Педагог организует своеобразный фон этого разговора – видеоряд, составленный из картин русских и зарубежных художников с образами ангелов и детей. Результатом разговоров, просмотра и обсуждения картин становятся рисунки детей о событиях из их жизни, связанных с нравственным выбором – отказом от неблагоприятных поступков, об их ангелах-хранителях. Выставка рисунков, в свою очередь, приводит к идее создания детьми анимационного фильма по мотивам этих сюжетов из их собственной жизни. В процессе коллективного творчества обговаривается сценарий, создаются эскизы, подбирается музыкальное сопровождение. Дети учатся договариваться друг с другом, высказывать и отстаивать свои взгляды, принимать взгляды других, соотносить свои жизненные впечатления с содержанием художественных образов.



А. Простев «Домой с Ангелом»



Практическая работа Тани П. (9 лет) «Помогаю котика, который заблудился»

Ситуацию диалога между обучающимися в процессе анализа произведений искусства на уроке можно создать с помощью метода коллективных проектов.

Проектная учебная деятельность учащихся представляет собой творческую учебную работу, направленную на решение какой-либо практической задачи. Данный вид деятельности направлен на развитие творческих и исследовательских способностей учащихся, умения применять полученные знания и находить новые с целью достижения определенного результата.

Учебный проект – самостоятельно разработанный и изготовленный продукт (материальный или интеллектуальный), выполненный под контролем и при консультации учителя. Именно когда речь идет о взаимодействии учителя и учащегося в процессе создания проекта можно говорить об использовании метода проекта в образовательном процессе.

В зависимости от цели и вида деятельности различают проекты: практико-ориентированные, исследовательские, информационный, ролевые, творческие, продукционные, телекоммуникационные и др.

Учитывая предметно-содержательную характеристику проекты разделяют на монопроекты (в рамках одного предмета или одной области знания) и межпредметные (исключительно во внеурочное время и под руководством нескольких специалистов в различных областях знания).

По организационной форме проекты бывают индивидуальные (персональные) и групповые.

По продолжительности проекты могут быть краткосрочными (в рамках изучения темы), среднесрочными (например, недельные, в рамках изучения раздела) и долгосрочные или перспективные (в рамках всего учебного года). Также возможна работа над мини-проектами, которые укладываются в один урок.

Проектная деятельность включает несколько этапов:

1) подготовительный: происходит осознание проблемной ситуации, выбор темы, постановка целей, создание рабочих (творческих) групп и распределение работы по группам, определение источников информации, способов сбора и анализа, поиск информации;

2) содержательный (аналитический): обработка информации, интерпретация полученных сведений, анализ полученных результатов, формирование и оформление частей проекта;

3) заключительный: анализ достигнутых результатов, самооценка проекта и оценка проекта экспертными группами, представление и защита проекта, обоснование выводов, объяснение полученных результатов.

В целом применение проектного метода позволяет повысить познавательную активность учащихся, развить навыки самостоятельной исследовательской деятельности, способствует развитию аналитических и творческих способностей учащихся.

Стимулированию творческой активности учащихся способствует разработка проектов, связанных с сопоставлением произведений искусства, созданных на один и тот же сюжет. Известно, что в искусстве существуют «вечные» темы, к которым обращаются художники разных эпох. К таким «вечным» темам относятся, например, мифы, библейские сказания. В этом случае важно рассмотреть акценты, расставляемые художником в трактовке сюжета. Трансформация известного в искусстве сюжета на «новый лад» часто выступает ярким штрихом в характеристике ценностных установок времени. Ярким примером такого рода является, в частности, традиция отношения к религиозному сюжету в светском искусстве как некоему символу, выражаемому обобщенное, философское восприятие мира. Данная традиция была заложена в эпоху Возрождения и развивалась в творчестве художников следующих поколений. Выявление характерных для данного времени сюжетов художественных произведений может выступить в качестве тематики коллективного проекта и способствовать активизации обучающихся в их восприятии художественных закономерностей рассматриваемой эпохи.

Особый интерес вызывает у школьников возможность проведения параллелей с современностью при разработке подобных проектов.

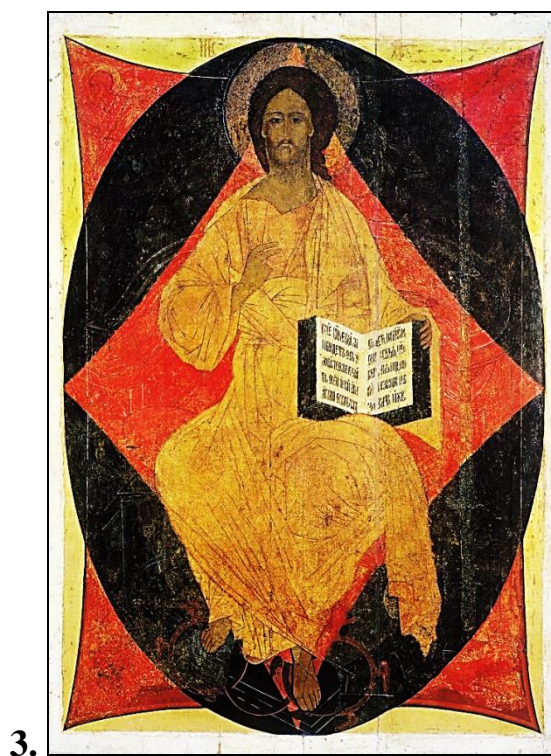
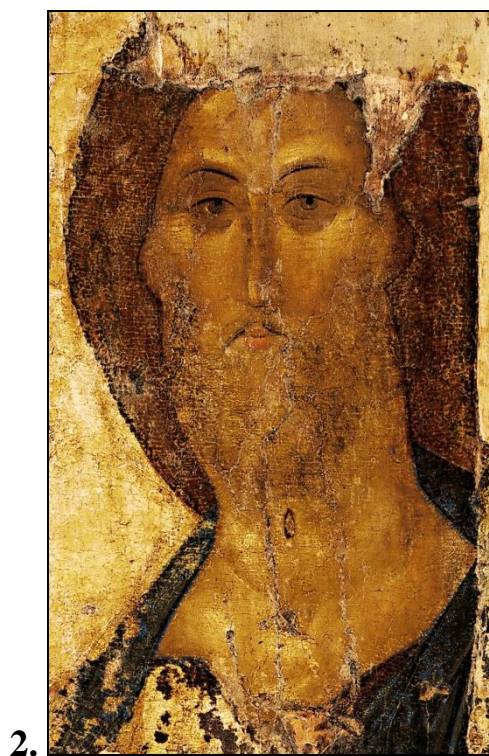
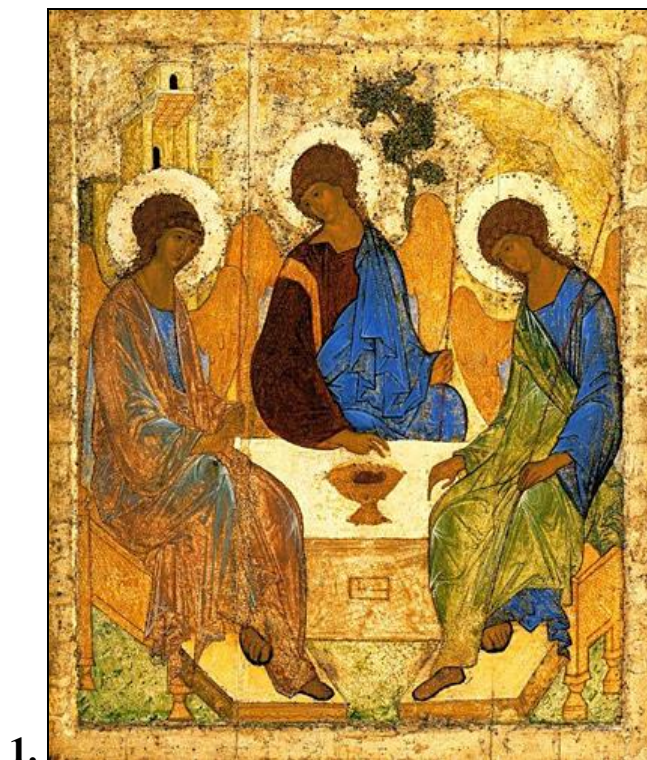
Сегодня предмет «Основы религиозных культур и светской этики» в качестве обязательного введен в программу школьного образования во всех регионах Российской Федерации. Важнейшим результатом нескольких лет педагогического эксперимента является выработка методических позиций к преподаванию данного курса в общеобразовательной школе: соблюдение условий светскости, обеспечение культурологического подхода, опора на принципы педагогики искусства. Данный подход представляется убедительным при педагогическом обращении к культуре духовной традиции, в которой нравственный и художественно-эстетический компоненты представлены синкретично. Культурологический подход соотносится и с младшим школьным возрастом, который является сензитивным для формирования ценностного сознания на основе активного усвоения образцов культуры, эмоциональной отзывчивости к художественным образам – носителям духовно-нравственных ценностей. Обнаружение и раскрытие этих смыслов через образы искусства формирует у школьников отношение к явлениям культуры как специфическому «человековедению».

### ***Задания к практическому занятию***

Выполните задания по анализу и интерпретации художественных смыслов на материале произведений искусства духовной традиции.



Рассмотрите представленные иллюстрации. Определите имя автора-иконописца.



1. Что Вы знаете об авторе представленных произведений? Заполните таблицу.

Вопрос	Ответ
Имя и фамилия художника?	
В какой стране и в какое время он жил?	
Факты о его жизни и личности?	

2. Как называются иконы, представленные на иллюстрациях? Какие духовные смыслы вложены в их содержание (опишите своими словами)? Заполните таблицу согласно номерам иллюстраций.

№	Название иконописного произведения	Духовные смыслы в содержании
1		
2		
3		

3. Проанализируйте на выбор иконописное произведение, представленное на первой или второй иллюстрациях. В анализе определите канонические черты, связанные с законами иконографии, и черты индивидуального стиля автора творений.

канонические черты иконографии	черты индивидуального стиля автора творений

4. Назовите три типа изображений (изводов) Христа в иконописи.

№	Типы (изводы) изображения Христа в иконописи
1	
2	
3	

5. Что такое «храмовая икона»? В какой части иконостаса она расположена?

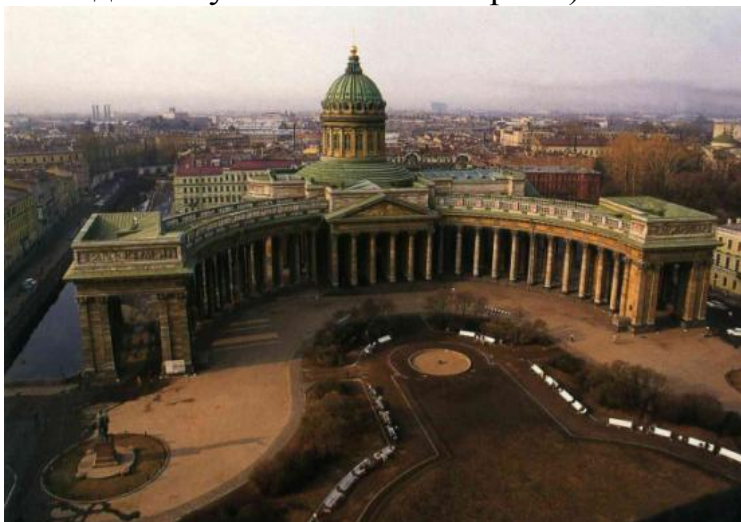
--

6. В 1966 году на киностудии «Мосфильм» был снят фильм в жанре исторической кинодрамы «Андрей Рублев».

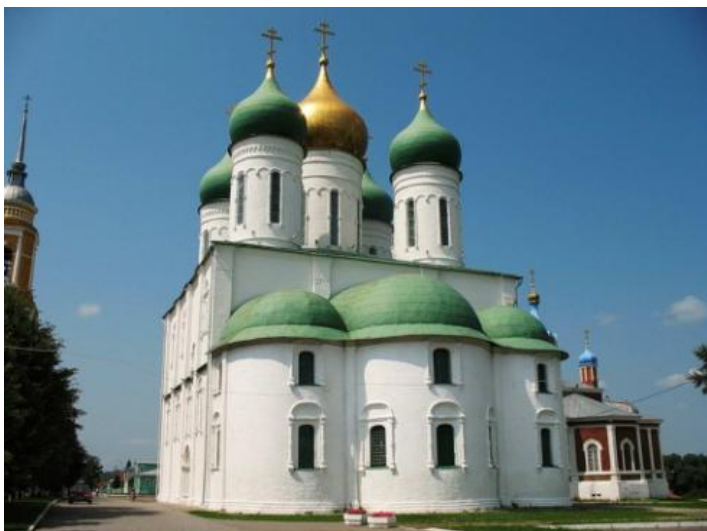
Посмотрите этот фильм и напишите свои впечатления о нем (заполните таблицу).

Режиссёр	
Исполнитель главной роли	
В чем, на Ваш взгляд, проявилась авторская трактовка описанных в филь- ме исторических событий?	

7. Издавна на Руси воздвигали храмы по обету в честь каких-либо важных событий: победы над врагом, чудесном спасении и т. д. Перед вами изображения шести памятников русского церковного зодчества, наделенных мемориальной функцией. Их названия: Храм Спаса на Крови, Церковь Покрова на Нерли, Никольский Военно-морской собор, Успенский собор в Коломне, Часовня павшим в бою за Плевну, Казанский собор в Петербурге (названия не совпадают с указанными номерами).

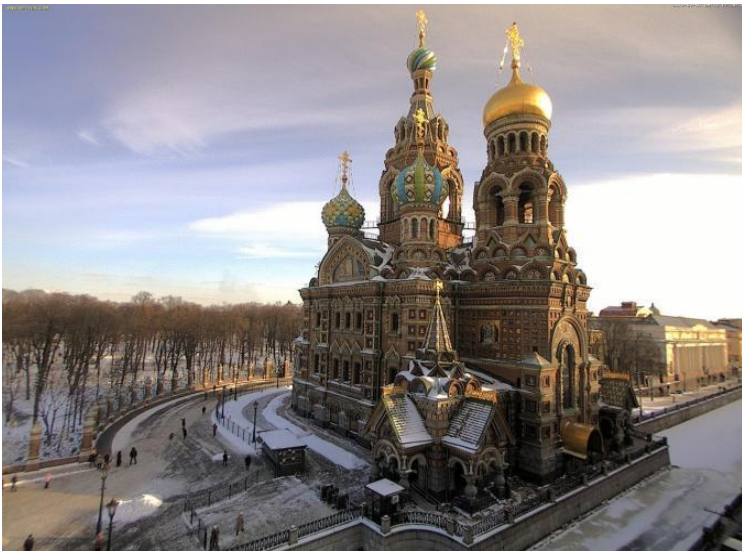


№ 1

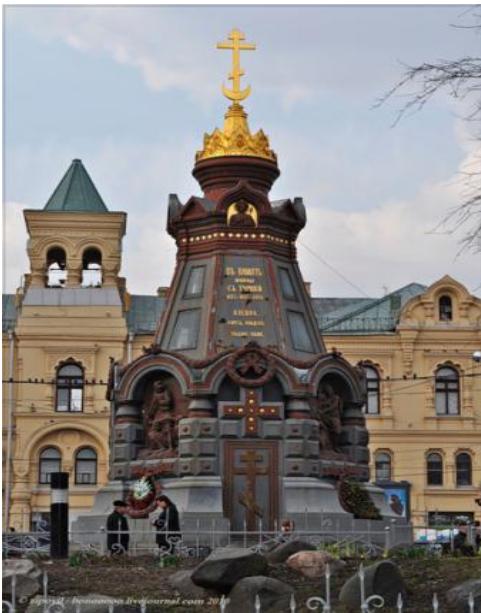


№ 2





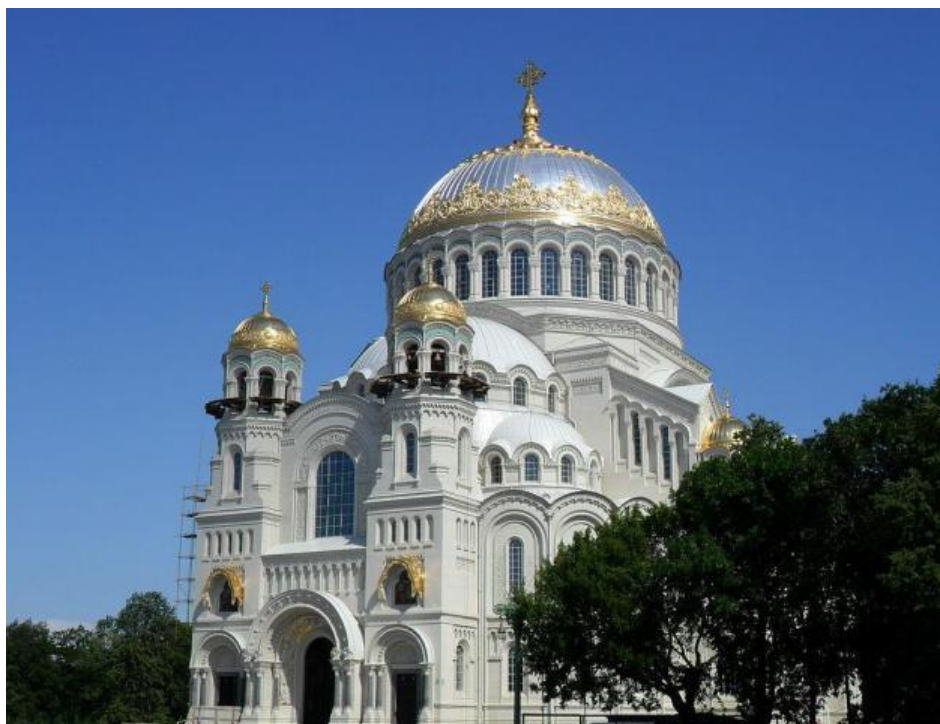
№ 3



№ 4



№ 5



№ 6

Соедините изображение храма с соответствующим номером иллюстрации (заполните таблицу).

Цифра изображения и название храма	Историческое событие, которому посвящено возведение храма. Век, к которому относится закладка храма.

8. Определите, описание какого храма (из представленных выше на иллюстрациях) дано в отрывке: «По преданию, построил этот храм «на лугу» владимирский князь недалеко от своих палат после кончины любимого сына – в память о нем и в умиротворение своей печали. Водная гладь, заливные луга и, словно свеча, стоит этот храм, сверкающий ослепительной белизной, чудесно вырастающий над их простором. Поэма, запечатленная в камне. Поэма русской природы, тихой грусти и созерцания...»

Запишите название храма:

9. Вставьте необходимые сведения в информационный текст о Екатеринбургском Храме-Памятнике.



Храм-Памятник на Крови во имя \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_, – крупный центр паломничества  
в Екатеринбурге, один из известнейших православных храмов в России.

Церковное здание построено на месте снесенного дома  
\_\_\_\_\_, где в ночь на 17 июля 1918 года был совер-  
шен \_\_\_\_\_.

Архитектура храма выдержана в русско-византийском стиле с куполами в  
количестве \_\_\_\_\_. В комплекс храма входят нижний храм (памяти  
\_\_\_\_\_), цокольный уровень, и верхний храм (златоглавый со-  
бор). Высота сооружения – \_\_\_\_\_ метров. На нижнем уровне располагаются  
\_\_\_\_\_ комната и музей памяти  
\_\_\_\_\_. Фасады отделаны гранитом  
\_\_\_\_\_ цвета, что символизирует  
\_\_\_\_\_. Возле храма установлен па-  
мятник \_\_\_\_\_.

Каждый год, в ночь на 17 июля, в храме проводится  
\_\_\_\_\_ в память о \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, после верующие совершают крест-  
ный ход к \_\_\_\_\_. Про-  
тяженность маршрута – около 25 км.



10. Школьник (ученик детской арт-студии) нарисовал Храм-Памятник на Крови в исторической перспективе: пририсовал к фасаду храма дом, на месте которого храм был возведен.



Напишите, что Вам известно об этом доме.

11. Что, по Вашему мнению, заставляет современных художников (музыкантов, писателей, режиссеров) обращаться к сюжетам Евангелия, к историям христианских мучеников? Напишите эссе на эту тему, опишите в нем конкретные примеры (или один пример) художественных произведений, выскажите свое впечатление и мнение о них.

### **2.3. Метод художественных ассоциаций в эмоционально-ценностном восприятии произведений искусства**

Для создания эстетической ситуации на уроке, связанной с художественным переживанием, важны методы личностного погружения в художественный мир произведения – вовлечение эстетического сознания каждого ученика в собственный отклик на обсуждаемое, в размышления, в эмоциональные реакции и активную игру эстетического воображения.

Художественное переживание активизируется при ассоциативных сопоставлениях образов-смыслов в различных видах искусства. Подбор ассоциативных сопоставлений в сфере художественной практики и собственного жизненного опыта способствуют становлению у обучающихся ценностно-смысловых ориентиров, формируют способность к осознанному нравственному выбору в личностном, жизненном самоопределении.

«Переводу» образов-ценностей, воплощающих нравственные идеалы, в сферу формирующегося сознания обучающихся способствует их активная художественно-эстетическая деятельность на уроках искусства. Творческие задания, погружающие обучающихся в диалог собственного «я» с художественными образами-смыслами в разных видах искусства, открывают возможность своеобразного самовыражения в общении с искусством, творчества в «самоопределении воспринимающего субъекта, сплавляющего в своем сознании в процессе встречи с произведением искусства свою личную историю и жизненный опыт с опытом и жизнью его творца» [4, с. 102].

Широкие возможности применения метода художественных ассоциаций для формирования личностных УУД (развития у обучающихся эмоционально-ценностного отношения к произведениям искусства и способности к творческому самовыражению) открывает тематика уроков, связанных с образами природы:

«Пейзаж родной земли», «Красота природы в произведениях русской живописи» (Рабочая программа по музыке для 4 класса, автор Е. Д. Критская [24]);

«Пейзаж-настроение. Природа и художник» (Рабочая программа по изобразительному искусству под редакцией Б. М. Неменского [23]);

«Человек в мире природы. Взгляд через века» (Рабочая программа по МХК, автор Г. И. Данилова [25]).

В названиях картин-пейзажей, как правило, отсутствует конкретный сюжет (т. е. «подсказка» о эмоционально-образном содержании произведения). Эмоциональное вживание в образный строй картины, воплощающей пейзаж, возможно на основе визуального опыта и интуиции. Конкретизации интуитивного чувствования художественной эмоции, воплощенной в пейзаже, могут помочь музыкальные ассоциации (соответственно при слушании музыки рассматривание иллюстрации художественного произведения помогает визуализировать эмоциональный тон музыкальной пьесы).

Схема творческих заданий по методу подбора художественных ассоциаций единообразна: школьникам предлагается рассмотреть несколько пейзажей с изображением природы в разные времена года и с разным эмоциональным строем. Процесс восприятия сопровождается звучанием музыкального произведения. Задание: выбрать из предложенных репродукций одну (или несколько), наиболее близкую по эмоциональному тону звучащей музыке. Далее школьникам нужно объяснить свой выбор – рассказать о чувствах, мыслях, которые вызвали картина и музыка. Степень сложности в выборе произведений зависит от возрастных возможностей обучающихся (при обращении к данной теме в разных классах).

При подготовке заданий по сопоставлению живописных и музыкальных образов педагог может ориентироваться на следующие рекомендации.

Предпочтителен выбор инструментальных музыкальных произведений, близких избранной для восприятия картины по программному содержанию, но не связанных с текстом (т. е. с точно определенным сюжетом). В частности, жанру пейзажа соответствуют музыкальные произведения в циклах «Времена года» (известная сюита А. Вивальди, цикл фортепианных пьес П. И. Чайковско-

го). Однако тематика музыкальных произведений, ассоциирующихся с живописным пейзажем, может и выходит за рамки данной программы.

При подборе музыкальных и живописных аналогий надо учитывать, что в произведении изобразительного искусства настроение запечатлено как «остановившееся мгновение», а в музыкальном произведении настроение или чувство разворачивается во времени: раскрывается в тонких нюансах и ярких акцентах, кульминациях и спадах, т. е. предстает в развитии. Во многих музыкальных композициях развитие основного образа может сопровождаться «противоборством» с контрастными образами-состояниями и приводить к значительным изменениям или даже деформациям его начального чувственного облика. Поэтому для творческих заданий, направленных на развитие умения определять основной эмоциональный тон картины в сопоставлении с музыкой, целесообразно подбирать такие музыкальные произведения, основу драматургии которых составляет погружение в какое-либо одно эмоциональное состояние. Такого рода примеры можно найти в медленных частях классических симфоний и инструментальных сюит, в оперных и балетных сценах (инструментальных «зарисовках» природы), в жанрах прелюдии, фуги, этюда, в современных эстрадных композициях.

### *Задания к практическому занятию*

Задание 1. Прослушайте указанные произведения и подберите к ним видеоряд по методу художественных ассоциаций.

«Лето в музыке и живописи».

*Музыкальный ряд:* П. И. Чайковский «Баркарола» из цикла «Времена года». Музыка пьесы погружает нас в состояние созерцания, неги, размеренного покоя. Время как будто остановилось, замерло, как это бывает в знойный летний день.

«Осень в музыке и живописи».

*Музыкальный ряд:* Ф. Шопен. Этюд соль-диез минор. Соч. 25.

Технический прием, положенный в основу всей пьесы, – легкое кружение мелкими длительностями на месте и убегающий, истаивающий в верхних регистрах пассаж. Музыкальный образ вызывает зрительные ассоциации с бесконечным кружением опавших листьев, развеваемых ветром. Минорный лад, приглушенное звучание и диссонирующие сочетания окрашивают звуковую ткань в тусклые, выцветшие тона – краски поздней осени.

*Музыкальный ряд:* И. С. Бах – А. Зилотти. Прелюдия.

Прелюдия – пьеса, построенная на одном техническом приеме. Прелюдия родилась как церковный жанр. Изначально принцип остинатности в прелюдии использовался для настраивания слушателя на определенное эмоциональное состояние (латинское «pre» обозначает «перед», «luedus» – «игра»).

Органная прелюдия И. С. Баха, переложенная для клавира А. Зилотти, построена на блуждающей в высоком регистре интонации. Постоянно повторяющийся перебор нескольких нот равными длительностями создает ощущение

ние меланхолической заторможенности чувств. В воображении возникает картина моросящего осеннего дождя, мерно постукивающего по стеклу окна.

«Зима в музыке и живописи»

*Музыкальный ряд:* И. С. Бах Органная fuga соль мажор.

«Fuga» в переводе обозначат «бег». Это полифоническое произведение, в котором основная тема постоянно переходит, «перебегает» из одного голоса в другой, дополняя, переплетаясь или контрастируя с мелодиями-противосложениями в других голосах.

Fuga соль мажор – праздничная, искрящаяся в верхних регистрах органа, утонченно красивая в переплетениях линий-голосов – подобна сказочному морозному рисунку на оконном стекле, переливающемуся всеми цветами радуги солнечным зимним днем.

*Музыкальный ряд:*

И. С. Бах. Хоральная прелюдия «Ich ruf zu dir, Jesus Christ» (знакома по эпизоду «невесомости» из фильма «Солярис»).

Музыка хоральной прелюдии передает мудрое спокойствие человека, оглядывающего свою жизнь с высоты прожитых лет без горечи расставания и тоски по ушедшему. Этот взгляд полон любви к каждой вспоминающейся детали и полон убежденности в правильности и осмысленности пройденного жизненного пути.

Задание 2. Подберите видеоряд из репродукций морских пейзажей И. К. Айвазовского к фрагменту из симфонической сюиты Н. А. Римского-Корсакова «Шехерезада» («Путешествие Синдбада-морехода»).

Эмоциональная драматургия данного фрагмента из сюиты Н. А. Римского-Корсакова представляет широкий и разнообразный спектр быстро сменяющихся, порой контрастных эмоций-состояний. В работе по подбору видеоряда к музыке необходимо отметить смену оттенков эмоциональных состояний, яркие и менее значительные кульминации, эмоциональные спады и подъемы разворачивающейся музыкальной композиции Н. А. Римского-Корсакова – сменой соответствующих по цветовой динамике картин И. К. Айвазовского.

## **2.4. Метод стилового анализа ценностного содержания художественного произведения**

Стилевой подход в художественном образовании выступает в качестве социально востребованного направления в педагогике, позволяющего сформировать у обучающихся представление о стиливых концепциях художественной культуры как разнообразных моделях мироотношения. Семантика стиля, неразрывно связанная с системой ценностей, обусловленная мировоззрением определенного исторического периода, содержит в себе познавательный, гносеологический смысл, обнаружение и раскрытие которого в педагогическом процессе служит основой формирования ценностной ориентации студентов в явлениях искусства в качестве специфического художественного «человековедения».

Изучение стиловой семантики, постижение смысла интонаций культуры на уроках искусства возможно через эмоциональное вживание в художествен-

ный образ. Это означает, что конкретные художественные произведения могут быть представлены как репрезентанты стиля, своеобразные стилевые модели, служащие опорой при усвоении школьниками данного стиля художественной культуры. Анализ произведения в качестве репрезентанта стилевой концепции, выстроенный на пересечении типичного и индивидуального, становится процессом осмысления стиля как «эстетического почерка» эпохи (по выражению В. В. Бычкова [9]), проявляющегося в уникальном художественном явлении конкретного произведения.

Исследователи выделяют следующие уровни освоения стилевой концепции с точки зрения специфических взаимоотношений «содержания» и «формы», то есть смысла и его структурного воплощения в рамках определенной культуры:

1. Художественное произведение как носитель ценностей, мировоззренческих установок эпохи (что выражено в его идее, предназначении, в выборе характерных для данного периода культуры темы, сюжета).

2. Герой произведения как типическая личность эпохи.

3. Интонации стиля в произведении – представителе определенного вида искусства, сопоставление с интонациями стиля в произведениях других видов искусства.

4. Жанрово-стилевые интонации в произведении: социально-духовное содержание эпохи, обобщенное через художественные структуры определенного жанра.

5. Смысловые, психологические основы композиции произведения (художественной формы на разных масштабных уровнях) как типичные для эпохи аффекты, коллизии.

Отметим, что иерархическое выстраивание этих уровней условно, поскольку интонации стиля, интонации культуры в соответствии со своей метафорической природой обладают свойством совмещения жизненной информации различных уровней. Кроме того, в разных видах искусства в силу их специфики данные уровни могут быть представлены более определенно или более условно (например, выражение «герой стиля» для архитектуры и декоративно-прикладного искусства существует лишь в виде предположений воспринимающего). Условное выделение в образовательном процессе иерархических уровней взаимодействия жизненной информации со структурами художественного языка дает возможность применения данной схемы как в моменте анализа-восприятия конкретного произведения (выявление типичного в индивидуальном), так и в освоении обучающимися определенной эпохальной стилевой концепции (включение конкретных художественных явлений в формирующуюся в сознании личности обобщенную картину стиля эпохи).

Перейдем к более подробному рассмотрению характеристик стилевой концепции, намеченных в нашей схеме.

1. Художественное произведение как носитель ценностей, мировоззренческих установок эпохи (что выражено в его предназначении, в выборе характерных для времени идеи, темы, сюжета).

Тематическая общность культуры выделяется исследователями стиля как важнейшая его характеристика. По мнению Ю. Б. Борева, в истории культуры на определенных ее этапах складываются тематические общности, обусловленные схожестью исторических судеб и жизненного опыта народов, что и определяет ценностно-смысловое содержание искусства определенной эпохи [5, с. 14].

В образовательном процессе осмысление темы, идеи произведения при его восприятии выступает наиболее явным, доступным способом смыслового погружения в культуру, настраивания студентов на сопричастность социально-духовному опыту, обобщенному в искусстве данного периода. На данном уровне рассуждений об особенностях стилевой концепции естественным образом происходит выход на разговор о мировоззренческих ценностях эпохи, ее «картине мира», духовных установках, о роли искусства в выражении смыслов и идеалов времени.

Известно, что в искусстве существуют «вечные» темы, к которым обращаются художники разных эпох. К таким «вечным» темам относятся, например, мифы, библейские сказания. В этом случае важно рассмотреть акценты, расставляемые художником в трактовке сюжета. Трансформация известного в искусстве сюжета на «новый лад» часто выступает ярким штрихом в характеристике ценностных установок времени. (Ярким примером такого рода является традиция отношения к религиозному сюжету в светском искусстве как некоему символу, выражаемому обобщенное, философское восприятие мира. Данная традиция, положенная эпохой Возрождения, развивалась в творчестве художников следующих поколений и ярко представлена в художественной практике современности: достаточно вспомнить полотна С. Дали с изображением Христа, рок-оперу А. Уэббера «Иисус Христос – супер звезда», роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита» и др.).

Довольно часто в произведениях искусства программа или идея произведения не выражена в его названии. Это свойственно музыкальным произведениям, которые могут обозначаться как «opus» под определенным номером или названием жанра в определенной тональности (например, «Симфония В. А. Моцарта соль минор»). Подобные явления встречаются в живописи, где название картины часто заменено обозначением ее жанра («пейзаж», «натюр-морт», «эскиз» и т. д.), а также в архитектуре и в декоративно-прикладном искусстве, где можно судить не о теме, а о идее, типе или предназначении постройки либо изделия. В таких случаях можно говорить о «скрытой программности» (термин В. Н. Холоповой [27, с. 48]), раскрывающейся через особенности композиции, через трактовку жанра в данном произведении. Выявление «скрытой программы» произведения, осмысление его темы в широком смысле слова – как идеи – может выступить в качестве проблемной ситуации, организованной преподавателем на занятии, с целью активизации студентов в их восприятии закономерностей стиля рассматриваемой эпохи.

## 2. Герой произведения как типическая личность эпохи.

Значимыми в данном аспекте изучения стиля являются исследования в области музыкознания. По замечанию Е. В. Назайкинского, разные искусства «в полном соответствии со своими предметами отражают разные стороны ин-

дивидуального личностного стиля творца: музыка – эмоциональную, архитектура – конструктивно-логическую, хотя, разумеется, не только ее, живопись – сенсорно-колористическую и образно-характеристическую... Подчеркнем, что именно музыка особенно сильно настраивает человека на восприятие стилевого качества как отражения творческой личности, что ведет к эффекту живого общения, эмоционального контакта, диалога с ожившим «человеком-духом» прошлого» [20, с. 408].

Подход к стилю с позиции стилевого субъекта проанализирован в работах В. В. Медушевского, развивающего эту идею в русле направленности музыкальной культуры к проблемам личности. Субъект стиля, в его понимании, – «человек, взятый в масштабе всей жизни, а не частного ее фрагмента... Герой стиля оказывается наедине не с отдельной ситуацией – с жизнью в целом, с миром». Характер духовного субъекта, его «коренные», «глубочайшие связи с бытием» и определяют содержание стиля, его художественное «я» [19, с. 10].

В этом же ключе развертываются размышления о «герое стиля» Е. В. Назайкинским: «В конкретном процессе восприятия выделяется центральный тип личности, несущей на себе в данный момент главную стилевую нагрузку, оказываясь “фокусом”, в котором в определенной мере отражены и реальная история (в той мере, в которой она доступна современности), и интересы, симпатии слушателя» [20, с. 407]. По Е. В. Назайкинскому, субъектом исторического стиля является типическая личность эпохи. Подчеркивая несвязанность типической личности с персонажами конкретных произведений, автор вводит понятие «стилевой лик» – «облик», отшлифованный общественным сознанием, превращенный в иконический знак, символ, идеальное обобщение. Причем, «стилевой лик» складывается из системы характерных типов эпохи: «Каждая эпоха выражает себя в совокупности типовых индивидуальностей – в системе, отвечающей структуре того общества, какое было характерно для эпохи».

В то же время, субъект индивидуального стиля в музыке, в силу специфики музыкального искусства и его развития, так же оказывается прочно связан с типовыми для эпохи характеристиками. Е. В. Назайкинский отмечает, что предшествующее классицизму эволюционное развитие музыкального искусства характеризовалось сменой исторических стилей. Но и в индивидуальных стилях, которые начинают доминировать в музыкальном искусстве с XVIII-го века, авторская открытость обладает определенной спецификой проявления в музыкальном искусстве, и мера этой открытости оказывается различной на разных этапах трех последних веков.

Так, композитор эпохи классицизма опирается на «типизированные культурой жанровые стили и жанровые личности», показывая своих героев как бы «с приличного расстояния», их авторский стиль не открыт до демонстрации личной жизни. Музыкальные персонажи романтиков, напротив, «обычно оказываются не столько списанными с многоликой жизни ..., сколько лицами, вылепленными из внутренней материи авторского «я». В XX веке стилистическая композиторская техника позволяет конструировать в звуках совсем чуждых автору героев, если они оказываются по ходу дела нужны ему и логике произведения». Но даже авторские стили, где мера открытости личности творца доста-

точно высока, не являются только проявлением природной характеристики человека, но выражают некую художественную маску, поскольку «стиль для музыканта является лицом, которое должно быть показано людям, а значит – лицо, долженствующее отвечать сложившимся этическим, эстетическим и художественным представлениям...». Эти рассуждения приводят исследователя к выводу, что через влияние признанных обществом идеалов, его «картины мира», традиций искусства в индивидуальный стиль проникает сильное типизирующее начало. Таким образом, «герой стиля», как индивидуального, так и исторического, предстает в качестве типической личности эпохи [20, с. 401-407].

Идеи В. В. Медушевского и Е. В. Назайкинского о «герое стиля», высказанные относительно музыкального искусства, могут быть развернуты шире, в контексте других видов искусства.

Подчеркнем, что на занятиях со школьниками не стоит стремиться к реконструированию типической личности эпохи, «героя стиля» в ее полноте и целостности. Задача состоит в том, чтобы, не отождествляя «героя стиля» с конкретным персонажем художественного произведения, в анализе акцентировать черты его как «типичного представителя», «героя своего времени» и стиля. Акцентирование внимания обучающихся на наиболее типичных проявлениях героя художественного произведения с точки зрения логики своего времени способствует углублению представлений о мироощущении, свойственном эпохе, характерных психологических жизненных модусах и, в целом, о картине жизни и духовных установках времени.

3. Интонации стиля в произведении – представителе определенного вида искусства, сопоставление с интонациями стиля в произведениях других видов искусства.

В искусствоведении сложилось положение о ведущих видах искусства в художественных системах исторических периодов. На эту особенность указывает В. В. Бычков, замечая, что «в истории искусства крупные стили возникали, как правило, в синтетические эпохи, когда основные искусства формировались в какой-то мере по принципу некоего объединения вокруг и на основе ведущего искусства, которым обычно выступала архитектура. Живопись, скульптура, прикладные искусства, иногда и музыка ориентировались на нее, т.е. на систему принципов работы с формой и художественным образом (принципами организации пространства, в частности), складывающуюся в архитектуре» [9, с. 283].

Добавим, что в подобных взаимодействиях на уровне «обмена» между искусствами формообразующими принципами лидером в истории культуры выступала не только архитектура, но и другие виды искусства. Так, в эпоху классицизма принципы театральной драматургии легли в основу формирующегося сонатно-симфонического жанра в музыке, характерной чертой романтической музыки стали повествовательность и исповедальность наподобие литературы, живописные приемы импрессионизма были подхвачены и «переведены» на язык поэзии, музыки и т. д. Богатейший опыт подобного рода анализов взаимодействия искусств в художественных системах различных эпох накоплен в искусствоведческих исследованиях В. В. Ванслово, Н. А. Дмитриевой, Т. Н. Ливановой, Е. Д. Конен, Т. В. Чередниченко и многих других.



Очень высока степень взаимовлияния искусств в современной культуре. Разнообразные формы синтеза искусств, многочисленные «переводы» художественных образов на языки разных искусств, «обмен» между искусствами специфическими, как казалось прежде, средствами выразительности – все это входит в характеристику современного искусства. Художники, музыканты, писатели современности свободно «обмениваются» специфическими средствами выразительности и техническими приемами для создания оригинальных концепций. Абстрактные, беспредметные полотна с помощью цветовых наплывов и колористических пятен-вспышек пытаются, подобно музыке, выразить движение чувств и эмоций. Форма музыкального произведения вырастает из неожиданных манипуляций с фактурой, и эта игра объемов и тембров музыкальной ткани вызывает ассоциации с живописью и т. д.

Важен вывод о том, что достижения в определенном виде искусства оказываются наиболее яркой характеристикой определенной стилевой концепции. Концентрация внимания именно на этих явлениях способствует оптимизации педагогического процесса (что немаловажно в условиях небольшого количества часов, отведенных на предметы художественно-эстетического цикла в педагогическом вузе).

Характеристика художественного произведения может быть развернута в аспекте рассмотрения структурных принципов и специфических подходов к освоению действительности, которые ярко выражены в данном произведении как представителе определенного вида искусства стилевой концепции эпохи. Включение на занятиях подобного рода приемов характеристики художественного произведения формирует художественно-смысловые связи в пределах определенной эпохи, необходимые для создания целостного представления о ней, расширяет культурные ориентации обучающихся.

Приемы анализа художественного произведения с точки зрения взаимодействия искусств в рамках определенной стилевой концепции могут быть эффективны для решения следующих педагогических задач:

- для накопления тезауруса интонаций стиля – образных впечатлений, связанных с данным культурно-историческим периодом;
- развития способности обучающихся к вчувствованию, вживанию в мир художественных образов определенного стиля через ассоциативный подбор дополняющих друг друга зрительных, вербальных, слуховых ощущений;
- для закрепления в памяти стилевых художественно-смысловых впечатлений при сопоставлении интонаций стиля, воплощенных в материале различных видов искусств;
- для освоения элементарных приемов стилового анализа через соотнесение произведений различных видов искусства не только по общности темы, сходству мировоззренческих, эстетических позиций, судеб художников, а также через анализ примеров «обмена» структурообразующими принципами между искусствами в рамках единой художественной системы эпохи;
- для развития у обучающихся диалогического мышления на основе раскрытия стилевых ассоциаций при восприятии художественных произведений.

Последняя позиция особенно актуальна для современного педагогического процесса. Диалог как способ миропонимания и мироотношения становится потребностью современного общества на всех уровнях его жизнедеятельности. В педагогической теории и практике наших дней актуализируются идеи М. М. Бахтина о полифонизме как о принципе гуманитарного мышления, о диалогичности мысли, слова, мира культуры и человека, прослеживается ориентация на формирование у подрастающего поколения «участного переживания», «участного мышления».

Искусствоведы, анализирующие художественную культуру современности, отмечают высокую степень ассоциативности, свойственную искусству наших дней. Многие связывают эти явления с кризисом культуры, отмечая размывание определенности национальных, классовых, ролевых структур, социальных институтов, что приводит к потере определенности культурных смыслов-образов, заменой их в «игру смыслами» [19, с. 5]. Другие исследователи указывают на неизбежность развития культуры по пути многовариативности, характеризуя современность как «грань культур», «момент их взаимоначинания и взаимостановления» в диалоге и общении [6, с. 11].

Так или иначе, но стиль как способ воссоздания смыслов, ценностей, контекстов различных культур является ключом к пониманию процессов, происходящих в художественной практике современности, и к осмыслению культуры прошлого с позиции наших дней. Неслучайно в характеристиках современного искусства используются такие термины как «полистилистика», «принцип открытой стилевой ассоциативности», «стилевой плюрализм», «стилевая конфронтация», «стилевой диалог».

Изучение стилевых концепций с позиции включения личности в диалог культур предполагает рассмотрения на занятиях примеров использования стилевой семантики изучаемой эпохи в произведениях последующих периодов культуры, в особенности, современного ее этапа. Развитие у обучающихся навыков раскрытия стилевых ассоциаций при восприятии художественных произведений способствует формированию способностей к диалогическому постижению ценностей через воссоздание смысловых контекстов различных периодов культуры и анализа их сопоставлений в художественном произведении. Первым шагом в этом направлении является включение обучающихся в процесс ассоциативного подбора дополняющих друг друга интонаций стиля, выраженных в материале различных видов искусства определенного периода культуры.

4. Жанрово-стилевые интонации в произведении: социально-духовное содержание эпохи, обобщенное через художественные структуры определенного жанра.

Стилевым показателем эпохи или творчества отдельного художника выступает система жанров, очерчивающая круг характерных для определенного исторического периода социальных функций и ситуаций жизни человека, а также свойственных времени аффектов, получающих выражение в художественном и эстетическом сознании эпохи и личности.

В трактовке соотношения «стиль – жанр» мы опираемся на концепцию В. В. Медушевского, в которой жанр выступает существеннейшей стороной ха-

рактеристики стиля. Жанровое содержание, в противовес стилевому, определяется им как частичное, охватывающее лишь отдельные стороны жизни. В соответствии с данной концепцией, система жанров «фиксирует многообразие жизненных функций, ролей состояний, ситуаций, с которыми сталкивается человек». Если жанры отражают частичные проявления жизнедеятельности человека, то стилю соответствует «высшее воплощение целостности человека» [19, с. 16].

В то же время подобная трактовка жанрового содержания возможна с позиции анализа сложившейся современной стилевой системы, с позиции достижений художественной практики и эстетического сознания нашего времени, которые выдвигают стиль как наиболее актуальную и ведущую категорию современной культуры.

В работе Е. Я. Бурлиной сформулирована закономерность доминирования на определенных этапах развития искусства различных эстетических категорий, становящихся ведущими в смыслоопределениях данной культуры и более целесообразными в качестве типологизирующих явлений художественного творчества. Следуя этой теории, автор рассматривает процессы самого появления жанровой системы и выдвижения категории «жанр» как ведущей в эпоху Возрождения и закрепления ее доминирующей роли в Классицизме. Далее, в эпоху Романтизма, по мнению автора, эту роль выполняет стиль, в реалистическом искусстве – художественный метод [8, с. 14].

Идея о выдвижении различных эстетических категорий в качестве доминирующих при осмыслении процессов, происходящих в искусстве на разных этапах развития культуры, может быть использована в процессе занятий для выработки более гибких, индивидуальных способов характеристики различных стилевых концепций. Жанр фигурировал в качестве ведущей эстетической категории в те культурно-исторические периоды, когда жизнь требовала от человека достаточно жесткого подчинения его жизненным ролям. Эпоха Классицизма оказалась фазой, после которой категория «жанр» утратила ведущие позиции в осмыслении философской и эстетической мыслью процессов художественно-культурного смыслообразования и формотворчества. Отсюда – современное явление полижанровости, синтеза жанров в искусстве необходимо трактовать не как признак упадка, кризиса культуры (по аналогии с полистилистическими проявлениями), но, напротив, как «нормальное» эволюционное явление, связанное с развитием самого феномена жанра, с углублением, «приростом» (по В. В. Медушевскому) жанрового смысла.

В педагогическом процессе характеристика произведения с точки зрения его принадлежности определенному жанру видится нам как анализ жанрово-стилевых интонаций. Это означает раскрытие для обучающихся на примере конкретного произведения следующих положений:

- закономерное возникновение или доминирование определенных жанров в различных видах искусства как отклика на духовные устремления эпохи;
- социально-функциональную направленность жанров, т. е. тесную связь конкретного жизненного содержания или отдельных сторон жизни с содержательной основой жанров, воплощенной в художественных структурах;

– структурные изменения в жанрах как результат исторического переосмысления жизненных позиций в обществе.

Таким образом, анализ художественного произведения с точки зрения его принадлежности к определенному жанру означает развитие у обучающихся следующих умений:

– различение в материале различных видов искусства жанрово-стилевых знаков – смысло-выразительных комплексов, закрепленных в рамках жанров с типичными жизненными ситуациями или социальными ролями, свойственными историческому периоду возникновения и стабильного бытования данных жанров;

– различение особенностей эволюционного изменения жанрового знака: его смысловую насыщенность, богатство ассоциативного поля вокруг определенного содержательного стержня в жанровом знаке, «прошедшем» через разные эпохи, разные художественные индивидуальности.

Такая логика анализа жанрово-стилевых интонаций способствует активизации художественно-эстетического, эмоционального, жизненно-практического опыта студентов, стимулирует их творческие проявления, умение составлять и выражать собственное мнение, развивает диалогическое мышление при восприятии художественных произведений.

5. Смысловые, психологические основы композиции произведения (художественной формы на разных масштабных уровнях) как типичные для эпохи аффекты, коллизии.

Анализ структуры художественного произведения может стать компонентом стилевой характеристики при условии постижения художественной формы через духовно-психологическое, ценностно-смысловое ее толкование и понимание.

Искусствоведение накопило огромный материал, связанный как с проблемами целостного анализа, так и анализа составляющих художественную структуру грамматик (средств выразительности, соответствующих языкам искусства). Анализ художественной формы составляет специализированные (в соответствии с различными видами искусства) разделы искусствоведения. Ее освоение требует профессиональных знаний в области теории искусства, богатого художественно-практического опыта. Ориентация на анализ художественной формы в традиционном аналитическом понимании малоэффективна в условиях обращения к обучающимся, не имеющим базовой художественной подготовки, в какой бы усеченной и адаптированной форме он ни был бы представлен.

Опора на стиль позволяет рассматривать художественную форму, композицию произведения как выражение образа жизни «героя стиля», способа его мировосприятия, т. е. в соотношении структуры с наполняющим ее жизненным смыслом (естественно, что каждый вид искусства в соответствии со спецификой материала отражает свои грани картины мира, существующей в сознании человека определенного периода культуры).

Реализация данной задачи в педагогическом процессе возможна при активизации онтологической составляющей при анализе художественной формы.

Онтологическая трактовка понимания произведения искусства развивается в современной искусствоведческой науке как направление, альтернативное

традиционному подходу к пониманию как только знанию, а к воспринимающему субъекту – как лишь искусствоведа, квалифицированному критику. Онтологический подход ориентируется «на выявление бытийственного измерения творчества» (по выражению Н. А. Кормина).

В основе данного подхода – исследования М. М. Бахтина, его идеи о феномене понимания произведения как выхода за пределы художественного отношения и «прорастания» в конкретность общежизненного процесса. В контексте онтологического подхода рефлексивная интерпретация смыслов художественного произведения сменяется онтологическим концептом «встречи» сознаний автора и воспринимающего [4]. По мнению А. К. Шевченко, на современном этапе основой онтологического подхода является идея художественного творчества как процесса самопонимания, открытия художником некоторых «измерений своего сознания», воплощения их в структуре и содержании творения. В свою очередь, понимание художественного произведения выступает «как творчество и самоопределение воспринимающего субъекта, сплавливающего в своем сознании в процессе встречи с произведением искусства свою личную историю и жизненный опыт с опытом и жизнью его творца». В этом смысле произведения искусства предстают как «проекты доопределения своего смысла, они рассчитаны на бесконечное достраивание, и речь здесь фактически идет не об обогащении смыслами, а о единственно возможном способе существования» [4, с. 102].

В процессе «встречи» (по М. М. Бахтину) воспринимающий субъект соединяет в сознании свою личную историю и жизненный опыт с опытом и жизненной судьбой его творца, воплощенными в художественной форме произведения. Сотворческое вхождение в культуру предполагает, таким образом, способность выстраивать собственными усилиями свой уникальный художественный мир, а также и своеобразное самовыражение в общении с искусством.

Стилевой подход укрепляет такую позицию, поскольку позволяет педагогу не столько направлять обучающихся на освоение средств художественной выразительности как элементов грамматики языков искусств, сколько на различение стиливых, жанровых интонаций, составляющих смысловую основу художественной формы. Анализ художественной формы произведения с позиции ее смысловых, психологических основ открывает возможности адаптации специальных понятий и терминов для понимания обучающимися, не имеющими специальной художественной подготовки. При этом освоение специальной искусствоведческой терминологии, связанной с анализом художественных форм, выстраивается не по пути усечения и упрощения этих терминов и понятий, а по пути раскрытия их смысла в опоре на собственный эмоциональный, жизненный имеющийся художественно-эстетический опыт учащихся. Возможность опоры на имеющийся жизненный опыт, включение его в процесс восприятия и анализа художественного произведения нацеливает обучающихся на «созидание себя» в процессе общения с искусством,

Таким образом, освоение закономерностей художественной формы в логике стилового анализа предполагает актуализацию художественно-эстетического опыта индивида в качестве необходимого компонента в структу-

ре занятий. Усиление онтологической составляющей приводит к следующей логике освоения стилевой концепции:

- эмоционально-практическая включенность обучающихся в восприятие художественных образов-ценностей;
- смысловое погружение в культуру, сопричастность социально-духовному опыту, обобщенному в искусстве данного периода;
- диалогическое постижение культуры на основе соотнесения своего «я» с ценностями мира, отраженными в художественных образах, обретение новых личностных смыслов в общении с искусством.

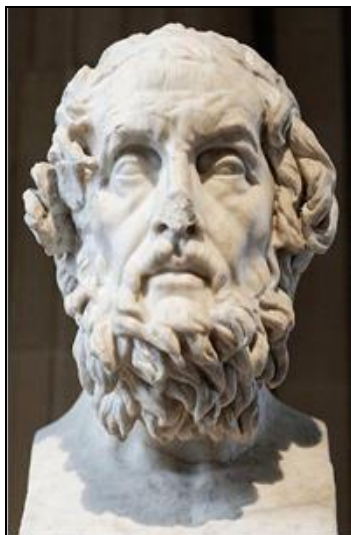
### ***Задания к практическому занятию***

Задание 1. Примените методику жанрового анализа художественного произведения к любому выбранному Вами жанру искусства.

Схема анализа:

- анализ смысло-выразительных комплексов («жанровых знаков»), закреплённых с типичными жизненными ситуациями или социальными ролями, свойственными историческому периоду возникновения и стабильного бытования конкретного жанра;
- анализ эволюционных изменений жанровых знаков, «прошедших» через разные эпохи, разные художественные индивидуальности, разные мировоззренческие представления.

Задание 2. В рамках анализа эволюции жанра портрета опишите изменения, произошедшие в восприятии образа художника и его миссии в этом мире.



скульптурный портрет Гомера – римская копия

Средства выразительности, передающие образ поэта:



Портрет Данте Алигьери на фреске баптистерия в соборе Флоренции

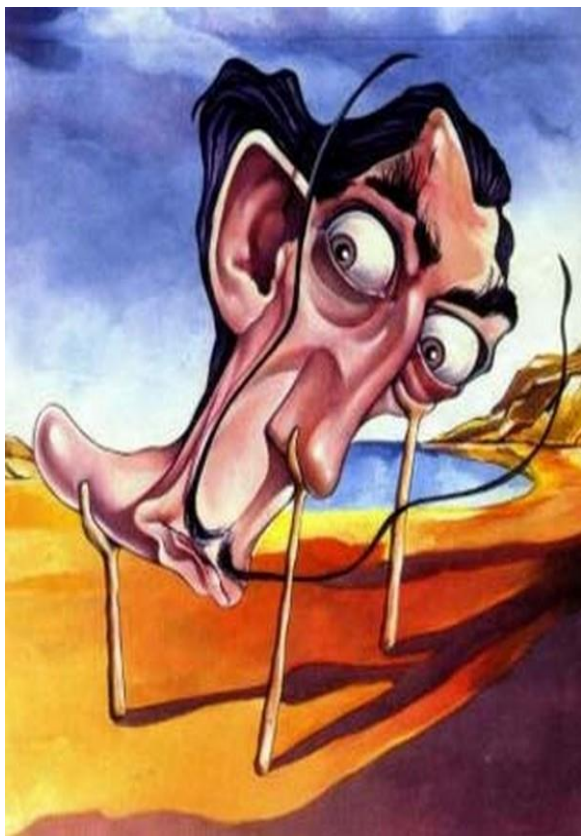
Средства выразительности, передающие образ поэта:



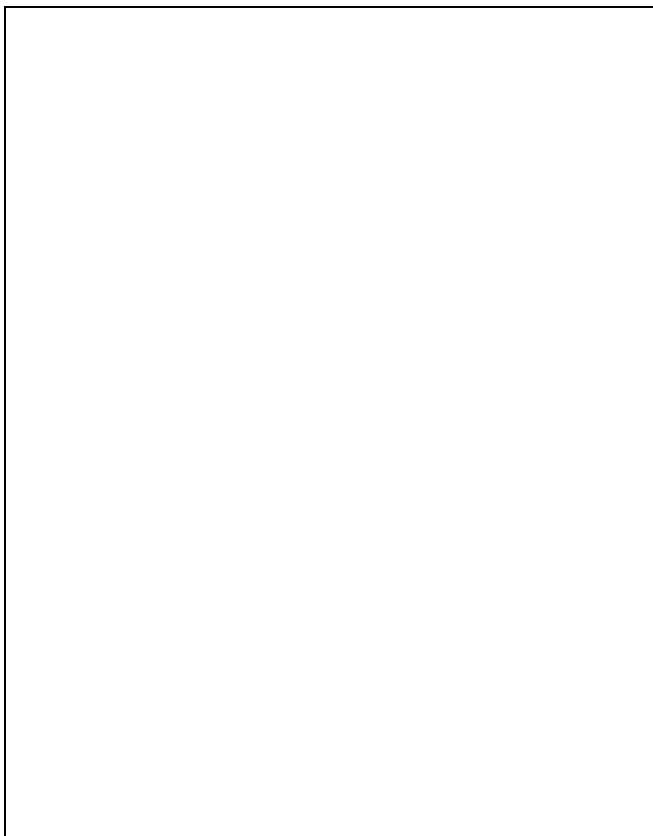
А. Дюрер. Автопортрет

Средства выразительности, передающие образ поэта:

Средства выразительности, передающие образ поэта:



Сальвадор Дали. Автопортрет



Задание 3. Проанализируйте по предложенной схеме стилистического анализа две фрески в качестве репрезентантов двух стилей:

- фреску Джотто ди Бондоне «Поцелуй Иуды» (Падуя. Капелла Скровеньи (дель Арена) – раннее Возрождение;
- фреску Рафаэля Санти «Афинская школа» (Ватиканский дворец. Станца делла Сеньятура) – высокое Возрождение.





Джотто ди Бондоне. «Поцелуй Иуды»

1. Чем обусловлен выбор сюжета этой фрески? В каком контексте представлена данная фреска в Капелле Скровеньи, характерно ли это для раннего Возрождения?

---

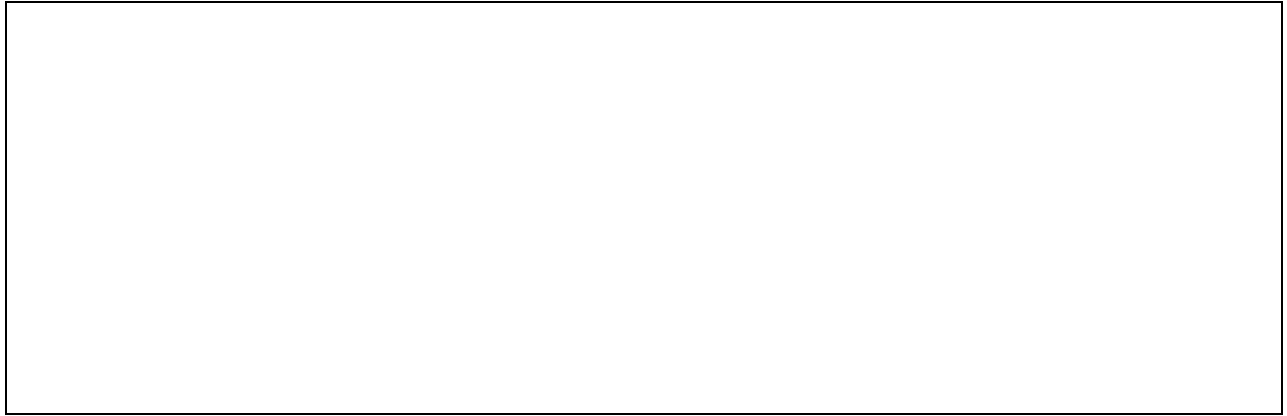
---

2. Средства выразительности, характерные для живописи этого времени:

3. Выбор техники фрески, использование ее возможностей:

---

Смысловые, психологические особенности композиции произведения, выражение через художественные структуры социально-духовного содержания эпохи:



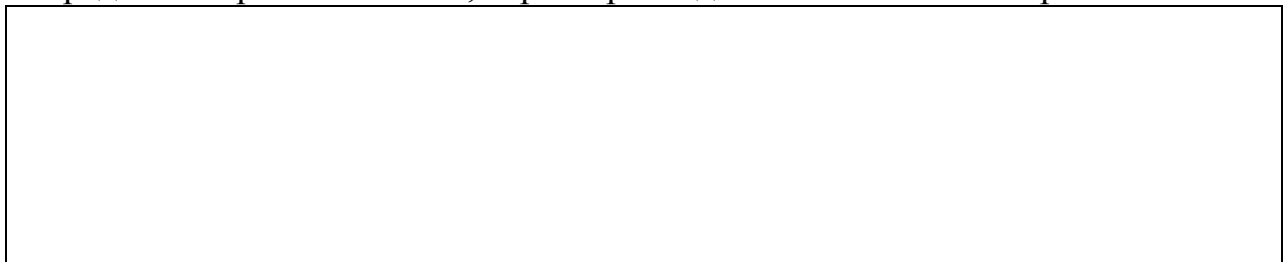
Рафаэль Санти «Афинская школа»



1. Идея произведения, выбор сюжета, характерные для Высокого Возрождения:

---

2. Средства выразительности, характерные для живописи этого времени:



### 3. Выбор техники фрески и новая трактовка ее возможностей:

---

Смысловые, психологические особенности композиции произведения, выражение через художественные структуры социально-духовного содержания эпохи:



#### **2.5. Применение интерактивных методов на уроках искусства**

На современном этапе с учетом требований Федеральных государственных образовательных стандартов начального образования при организации образовательного процесса особую роль приобретают новые образовательные технологии, инновационные формы и методы обучения. Знаниево-ориентированный подход традиционного обучения, в основе которого лежит установка на «передачу ученику “суммы” знаний», в дидактике современной школы уже представляются неэффективным.

Сегодня, в условиях динамично развивающегося информационного пространства, учитель перестает быть для учеников единственным и главным «источником знаний». Ребенок с помощью современных гаджетов с легкостью получает любую информацию, которую находит в сети Internet. С учетом этих объективных обстоятельств и система непрерывного образования должна строиться на новых технологиях самоорганизации, актуализации и развития личности ребенка.

Меняется роль учителя, меняются и педагогические технологии. Современный учитель не столько транслирует знания, сколько демонстрирует «как» учиться, «как» действовать, вдохновляет и помогает каждому на пути собственного развития и совершенствования. Новые знания не даются в готовом виде учащимся, их необходимо «открыть», «добыть» в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Учитель же помогает организовать исследовательскую работу детей так, чтобы они сами додумались до решения проблемы урока и сами объяснили, как надо действовать, самостоятельно осуществляя выбор содержания и способов действия.

Важную роль в современном образовательном процессе играют интерактивные технологии (методы, приемы, способы), интерактивные формы органи-

зации образовательного взаимодействия, которые продуцируют готовность учащихся к диалогу и взаимодействию, формируют жизненно важные компетенции на основе рефлексии индивидуального и социального опыта, создают условия для принятия самостоятельных решений и творчества.

Интерактивное (англ. «inter» – «взаимный», «act» – действовать) обучение – это обучение, построенное на эффективном взаимодействии всех участников образовательного процесса, что предполагает коллективную деятельность в процессе приобретения обучающимися личностных, предметных и метапредметных компетенций. Главное отличие интерактивных обучающих практик заключается в том, что активность педагога уступает место активности обучаемых, педагог направляет свою деятельность на группу взаимодействующих обучающихся, которые стимулируют и активизируют друг друга. А потому, к преимуществам интерактивных методик обучения следует отнести то, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, имеют равные возможности понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают, открыто дискутировать по актуальным вопросам, открывать, приобретать и конструировать знания. Это является принципиальным отличием методов интерактивного обучения от методов традиционной системы образования.

Среди стратегий интерактивного обучения выделяют стратегии: развития критического мышления, коллаборативного обучения, контекстного обучения, фасилитационного обучения.

Применительно к предметной области «Искусство» достаточно освоенной на сегодняшний день в педагогической практике является стратегия фасилитационного обучения.

Понятие «фасилитация» введено классиком гуманистической психологии К. Роджерсом. Именно он впервые назвал учителя фасилитатором, чтобы подчеркнуть разницу с учителем, использующим традиционный, авторитарный подход. Главной задачей педагога-фасилитатора, как определяет К. Роджерс, является облегчение и одновременно стимулирование процесса обучения, то есть умение создавать соответствующую интеллектуальную и эмоциональную обстановку, атмосферу психологической поддержки.

Под фасилитацией (от англ. глагола «facilitate» «облегчать, помогать, способствовать») – понимают эффективную организацию групповой работы, направленную на вовлеченность и заинтересованность всех участников, раскрытию их потенциала на прояснение и достижение группой поставленных целей.

Стратегия фасилитационного обучения: педагог помогает сформулировать цели и задачи, стоящие как перед группой, так и перед каждым учащимся в отдельности, а далее создает свободную и непринужденную атмосферу, которая будет стимулировать группу к успешному решению проблем. При этом педагогу важно: быть самим собой, открыто выражать свои мысли и чувства; демонстрировать доверие и уверенность в возможностях и способностях учащихся; проявлять эмпатию, то есть понимание чувств и переживаний каждого участника образовательного процесса.

К методам фасилитатного обучения на уроке искусства можно отнести:

- диспуты, в которых поощряются размышления и самые противоречивые высказывания обучающихся на заявленную тему;
- ролевые игры, включающие школьников во взаимодействие друг с другом при воссоздании содержательного контекста эпохи;
- творческие проекты по исследованию художественных закономерностей;
- коллективные творческие работы по материалу уроков (создание слайд-фильмов, коллажей, создание иллюстраций и театрализаций к музыкальным и литературным произведениям и пр.).

Среди форм выделяются:

- уроки-диалоги, проводимые совместно двумя или тремя преподавателями, раскрывающие различные культурного артефакта с позиции разных дисциплин;
- уроки-визуализации, связанные с демонстрацией и анализом фильмов, презентаций, раскрывающих проблемные или контрастные проявления в художественной практике;
- уроки-театрализации, основанные на коллективном творческом взаимодействии обучающихся.

Остановимся более подробно на организации коллективной творческой деятельности обучающихся.

В поисках соответствующих технологий вовлечения детей в коллективное творчество актуальным представляется обращение к художественной практике современности, содержащей широкий арсенал приемов и техник, пригодных в качестве творческих идей.

Диалогичность мышления приводит современных творцов к поиску новых выразительных средств, содействующих воплощению в самой структуре произведения активной работы самосознания, художественной интуиции, а также «вовлечения в обсуждение проблемы» своих слушателей зрителей, включение их в процесс создания художественного произведения. Так, многие партитуры современных музыкальных композиций предстают как проект, модель, в реализации которой исполнитель выступает как соавтор произведения. В таком контексте живописная, графическая, пластическая, поэтическая, музыкальная интерпретация-доосмысливание художественного произведения любого вида искусства в современной художественной практике выступает в качестве общей тенденции.

Художники и музыканты современности свободно «обмениваются» специфическими средствами выразительности и техническими приемами для создания оригинальных концепций. Абстрактные, беспредметные полотна с помощью цветовых наплывов и колористических пятен-вспышек пытаются, подобно музыке, выразить движение чувств и эмоций. Форма музыкального произведения вырастает из неожиданных манипуляций с фактурой, и эта игра объемов и тембров музыкальной ткани вызывает ассоциации с живописью. Музыканты смело экспериментируют с новыми приемами организации музыкальных композиций, с пластическими и цветовыми воплощениями музыкальной формы, с введением условных партитур-картин, с использованием шумов, звуков окружающего мира, живописных сонорных эффектов, с формами воплощения



синтеза звука, цвета, пластики. Специфические приемы, выводящие музыкальное искусство в область полихудожественной деятельности, прочно утвердились сегодня в арсенале выразительных средств музыки.

Выход за пределы одного вида искусства в полихудожественную деятельность является также яркой тенденцией педагогики искусства наших дней, ориентированной на творческое самовыражение обучающихся. Опыт полихудожественных взаимодействий в современной практике искусства может стать ориентиром для разработки технологий коллективного творчества.

Художественные направления, возникшие в условиях активного взаимодействия различных искусств (авангард начала XX столетия, фовизм, футуризм, дадаизм, урбанизм, конкретное искусство и т. д.), пронизаны духом игры, эксперимента, творческого общения. Художник предстает в этих произведениях деятельным исследователем окружающего мира, в котором его интересуют любые детали и подробности, в котором он может «переставлять», комбинировать и по-своему переиначивать любые «вещи» и явления.

Сам этот игровой, изобретательский подход к созданию произведения искусства и пониманию творческой деятельности близок природе детской игры и творческого экспериментирования. В игре ребенок наделяет все окружающие его предметы собственными смыслами, создает с помощью воображения собственную картину мира, в которой многие привычные для взрослого вещи предстают в парадоксальной интерпретации. Духом подобного «ребячества» пронизаны, например, произведения Э. Сати с пародийными названиями: «Прелюд в виде коврика», «Три пьесы в форме груши», «Три подлинные дряблые прелюдии для собак», «Неаппетитный хорал», «Арии, от которых все бегут» и т. д. Подобные музыкально-поэтические идеи могут быть использованы при организации творческих экспериментов школьников с художественной формой для освоения ее закономерностей.

В современном творчестве изменилось отношение к самой звуковой материи музыки. Эстетическая ценность музыкального звука как символа культуры, как звучащего мироощущения эпохи, стиля подверглась переосмыслению. Современное звучание воссоединилось, подобно тому, как это было в архаическую эпоху, с шумами окружающего мира, с речевым интонированием человека, добавив в эту палитру звуковые «краски» технического прогресса и синтезированные электронные звучания.

Сонорные, шумовые эффекты давно заняли прочное место в музыкальной практике современности, став одним из ярких средств выразительности в детском игровом творчестве. Музыкальная педагогика преобразовала этот прием в игры детей со звуками и шумами окружающего мира. Звук – чувственно-конкретное переживание реальности, связанное с правополушарным принципом мышления. Это непосредственный контакт со сферой эмоций, интуиции, образного восприятия мира. Музыкальной педагогикой давно осознано, что игры со звуками, «живущими» в окружающем их пространстве, полезны и интересны детям, соответствуют их психофизиологическим потребностям и возможностям.

Например, на занятиях по известной системе элементарного музицирования К. Орфа дети сами придумывают и создают шумовые «инструменты», пре-

вращая в них окружающие предметы. «Инструментом» становится и сам ребенок, его тело: голос, воспроизводящий самые разнообразные звуки; выразительные жесты, озвученные с помощью движений – хлопков, шлепков, притопов, щелчков, «звучащих жестов» (по терминологии Г. Кеетман). Оригинальные игры с шумами и немзыкальными звуками разработаны современными отечественными педагогами Т. Тютюниковой, Т. Боровик, В. Жилиным, И. Манакowej, Н. Салминой. По мнению педагогов-практиков, «немзыкальный» звуковой материал педагогически целесообразен, поскольку:

- позволяет на доступном материале сформировать необходимые знания и умения в сфере художественного образования;
- погружает детей в атмосферу открытия звукового мира, создает условия его исследования;
- является благоприятной почвой для активного познавательного процесса, поскольку делается опора на собственный опыт детей, который по-новому для них раскрывается и актуализируется в связи с конкретной задачей;
- обеспечивает доступность освоения материала, что положительно мотивирует деятельность детей, стимулирует их к дальнейшей работе.

Помимо всего прочего, игра со звуками окружающих предметов и превращение этих звуков в образы героев музыкальных сюжетов – занятие чрезвычайно увлекательное для детей. Подобные игры помогают ребенку в дальнейшем войти в мир современного искусства, понять смысловую подоплеку современных техник художественного творчества.

Музыкальные образы, связанные с живописными образами и пережитые детьми в движении, могут далее стать сюжетами рисунков в процессе рисования музыки.

При подборе музыкальных произведений для рисования музыки и двигательных импровизаций необходимо учитывать следующие моменты.

1. Прежде всего, само произведение и его исполнение должны отвечать требованиям художественности, а аудиозапись – требованиям качества.

2. Необходимо отбирать эмоционально яркие, волнующие образы, способные дать импульс к творчеству. При этом музыкальный образ, составляющий основу произведения, должен быть наделен эмоциональной характерностью, которую ученик сможет соотнести со своим жизненным и эстетическим опытом.

3. Для творческих заданий по рисованию музыки предпочтителен выбор инструментальных произведений, не связанных с текстом, а значит и с точно определенным сюжетом: школьники могут воплотить свои впечатления и в сюжетной, и в абстрактной композиции.

4. Учитывая специфику деятельности, которую будет сопровождать музыка, (например, рисование, что связано с продумыванием композиции, выбором красок, необходимостью менять или мыть кисточки по ходу деятельности и т. д.), важен объем музыкального произведения. Длительность его звучания должна быть достаточной для того, чтобы ученик успел войти в эмоциональный мир звуков, психологически подстроиться к нему, продумать различные

варианты живописных или графических воплощений музыки и реализовать свой проект в законченной композиции.

5. Для творческих заданий целесообразно подбирать такие произведения, основу музыкальной драматургии которых составляет погружение в какое-либо одно эмоциональное состояние (как, например, в частях инструментальной сюиты XVIII века, в жанрах прелюдии, фуги, этюда, в современных эстрадных композициях и т. п.). Форма произведения может строиться и на сопоставлении контрастных образов. В этом случае важна многократная повторность сопоставляющихся образов, чтобы дать возможность ученикам вжиться, вчувствоваться в эти состояния.

Из практики современной музыки в музыкальную педагогику вместе с сонорными эффектами пришли новые приемы организации нотной записи музыкальных композиций. Некоторые условные партитуры-картины, созданные композиторами XX века, сегодня воспринимаются детьми как занимательные музыкальные игры. Например, «Музыка к рисунку» Г. Регнера, «Из дневника мухи» Б. Бартока, «Комплексная игра со звуком» В. Келлера, «Звездное небо» А. Веберна. В этих партитурах нет нот, есть лишь условные обозначения (линии, точки, замысловатые фигуры, красочные пятна и т. д. – в зависимости от воображения автора произведения). Смыслом этих «партитур» является включение исполнителей произведения в творчество по схематично представленным вехам предполагаемой интонационной драматургии. В творческий процесс таким способом включается и воспринимающий произведение слушатель: он, как и исполнители, может трактовать рождающиеся спонтанно звучащие образы, полагаясь на собственную фантазию.

Современные педагоги создают аналогичные игровые композиции для творческих занятий с детьми: «Песня звезд» П. Хайльбута, «Али-Баба в пещере разбойников» Г. Хохряковой и др. Ценность условных партитур в детском звукотворчестве заключается в следующих моментах:

- в коллективном создании темброво-шумовых композиций могут принимать участие дети с любым уровнем знаний музыкальной грамоты (или вовсе без них);

- условные знаки в партитуре при всей свободе их трактовки являются вехами в драматургии рождающейся импровизационно композиции, благодаря им композиция приобретает логику и смысл, а не является хаотическим набором звуков;

- в роли условной партитуры может выступить все, что угодно: нарисованные педагогом условные знаки, нарисованная ребенком картинка, импровизационный танец или пластическая сценка, разыгранная детьми, жесты, условное значение которых заранее оговорено, стихи, сопровождаемые мимикой и жестами и т. д. Условные партитуры в этом смысле помогают детям осознать изначальную связь музыки с жизнью: с движениями, пространственными, зрительными, речевыми образами;

- условная партитура вовлекает детей в коллективное музицирование, открывает возможность играть со звуковыми красками «в ансамбле», в общении с другими детьми или взрослыми. Условная партитура (как и условное дирижи-



рование) включают ребенка в музыкальную игру как в невербальное общение с окружающими, развивая навыки ритмической и эмоциональной подстройки, эмпатии, внимания к партнеру по игре, умение действовать в этой игре по установленным правилам, гибко переходить из роли ведущего в роль ведомого (со-ло – фон) и другие качества, важные в общении между людьми. При этом условная партитура каждый раз может порождать новые варианты интерпретации: в зависимости от состава участников, от их настроения, от инструментов, которые они в данный момент используют и т. д.

Приведем ряд примеров.

*Темброво-шумовой аккомпанемент.* Педагог предлагает детям аккомпанировать его пению, игре (несложная мелодия на любом инструменте, которым он владеет: скрипке, фортепиано, блок-флейте и т. д.) или негромко звучащей музыке в аудиозаписи. Музыкальное сопровождение должно соответствовать по эмоциональному тону композиции рассматриваемой картины. Важно, чтобы тембр звучащего инструмента отличался от тембра инструментов, на которых играют дети. Кто-то из детей назначается на роль дирижера: жестами включает и выключает звучание инструментов у детей, показывает акценты, дает сигналы играть тише или громче. В конце происходит обсуждение – насколько созданный музыкальный фон соответствовал колориту и композиции картины.

*«Круги на полу».* Педагог распределяет инструменты по группам с контрастным, отличающимся друг от друга звучанием, например: ксилофоны – колокольчики – металлофоны – маракасы – бубны и барабаны. Мелом на полу педагог рисует круги и договаривается с детьми, какой группе инструментов будет соответствовать каждый круг. Задача детей – распределить между собой эти инструменты и ждать своей очереди вступления в игру, т. е. внимательно следить, на какой круг встанет ногами или к какому кругу прикоснется руками «дирижер». Задача «дирижера» – внимательно слушать получающуюся «музыку», следить за тем, чтобы она соответствовала эмоциональному тону картины, не спешить переходить с одного круга на другой, давать возможность детям интуитивно найти общий ритм игры, подстроиться друг к другу.

*«Картина-партитура».* Партитура – нотная запись многоголосного музыкального произведения для оркестра или хора, в которой сведены партии всех отдельных голосов. В условной партитуре графическое изображение музыки носит условный, игровой характер. В качестве условной партитуры может выступить какая-либо картина (лучший вариант – абстрактная живопись или пейзаж). Детям предлагается коллективно обсудить, какие инструменты должны участвовать в композиции по выбранной картине, придумать порядок вступления каждого, возможные движения в характере изображаемого сюжета. Инструмент в этих играх призван восприниматься детьми как один недифференцированный предмет, звуковая масса, красочное пятно, которым дети озвучивают-«окрашивают» понятное им по характеру и эмоции изображение на картине. Главное в темброво-шумовой импровизации – ощущение тембра, его образных звуко-красочных возможностей. В итоге дети представляют музыкально-шумовую композицию. Можно заснять выступление на видеокамеру и проанализировать в дальнейшем получившийся результат.

Картина, используемая в качестве игровой партитуры, должна включать в себя контрастные сочетания цветов или линий. Педагог обсуждает с детьми, какому цвету и какому предмету, изображенному на картинке, больше соответствуют различные инструменты. Затем дети делятся на группы – краски: каждая краска соответствует определенному предмету на картинке. Далее картинка озвучивается: «дирижер» показывает поочередно на различные фрагменты картины, а дети на соответствующих инструментах изображают в звуках то, на что указывает воспитатель (солнышко, ручеек, листья и ветки на деревьях и выбранные в соответствии с этими образами инструменты).

Этот звуко-красочный фон педагог может украсить выразительной декламацией стихотворения или пением песни, которые соответствуют по сюжету картинке. Пение или интонирование текста сопровождается «дирижированием» – показом фрагментов картины, включающих звучание различные групп – «красок». Например, для стихотворения «Осень» К. Станишевича подойдет картина, на которой изображено хмурое серое небо (его будут озвучивать маракасы), светлые линии дождя (металлофоны-колокольчики), серебристая луна (глиссандо на металлофоне сопрано), разноцветные контуры деревьев без листьев (звучащие палочки – клавиесы). Озвучивание стихотворения инструментами может происходить следующим образом.

Между небом и землею – *маракасы*.

Дождь натягивает струны – *колокольчики на фоне маракасов*.

Их прозрачною рукою – *глиссандо ксилофона на фоне маракасов*.

Нежно тронул лучик лунный

Сразу над землею сонной – *клавиесы*.

Зазвенели перезвоны – *клавиесы и все ксилофоны и колокольчики*.

Тихо песня полилась – *глиссандо ксилофона на фоне маракасов*.

Осень, осень... началась – *колокольчики*.

Партитурой может послужить «живая картина» с инсценировкой сюжета, представленного на репродукции. В таких инсценировках инструменты превращаются в персонажей героев картины, воплощают их звуковые образы.

Таким образом, к формам коллективной творческой деятельности, позволяющей детям выразить свои чувства, смоделировать свою позицию относительно определенного художественного явления, относятся:

- темброво-шумовые аккомпанементы к произведениям, рисование музыки и «рисование» звуков на детских музыкальных инструментах, ритмичные тембровые композиции, основанные на сонорных эффектах, игра по условным партитурам, создание пластических партитур, интонационно-речевые игры с использованием фонем, красочных сочетаний слогов и разнообразных звуков;

- сонорные и шумовые эффекты современного искусства, возрождающие отношение к звуку как способу взаимодействия человека с окружающим миром и контакта со сферой собственных эмоций;

- абстрактные композиции, приемы «условных партитур», вовлекающие в творческий процесс зрителей и слушателей, включающие исполнителей в художественно-творческую деятельность как в специфическое общение.

Опора на эти приемы способствует включению детей в творческое взаимодействие, где они осваиваются модели гармоничного поведения в окружающей среде с помощью невербальных средств коммуникации. Музыкальные образы, включенные в коллективные импровизации, выступают носителями нравственно-эстетических ценностей, которые проживаются детьми в эмоционально-деятельностном игровом соучастии.

### **Задания к практическому занятию**

Задание 1. Изучите методические рекомендации по организации двигательного фантазирования детей.

В любой игре по пластическому, двигательному фантазированию на первых порах целесообразно использовать следующий алгоритм:

- на первом этапе игры педагог предлагает и демонстрирует различные варианты пластического воплощения музыкально-игрового образа;
- второй этап связан с повторением и освоением детьми предложенных движений;
- третий этап – импровизация движений детьми, которые становятся ведущими по очереди.

Педагогу необходимо помнить, что условием творчества детей в любых его проявлениях является свобода выбора и отсутствие авторитарного давления со стороны взрослого. Поэтому необходимо ввести в игру дополнительные правила.

1. Ведущим сможет быть каждый, когда до него дойдет очередь.

«Очередь» легко организовать, придав ей форму круга: дети стоят в кругу и передают роль ведущего по кругу (против или по часовой стрелке, как договорятся). Когда дети освоят форму общего круга, можно переходить к нескольким маленьким кружкам, квадратам, треугольникам, к движению змейкой, к игре в парах и т. д.

2. Любые действия, предложенные ведущим, принимаются без обсуждения и в точности повторяются всеми.

Даже если ребенок растерялся и просто стоит или топчется на месте, игра не должна останавливаться. Педагог, принимающий участие в игре наравне со всеми, в этом случае должен взять на себя роль «дирижера» и помочь ребенку достойно выйти из создавшейся ситуации. Например, педагог в своем варианте повтора движений может шутливо обыграть топтание незадачливого ведущего на месте и жестом, мимикой дать понять всем, что такой вариант тоже возможен.

3. Каждый может оставаться ведущим столько времени, сколько захочет. Свою роль ведущего ребенок может передать следующему, когда захочет или когда иссякнет его фантазия.

Это правило легко выполнимо на начальных стадиях включения детей в подобные игры, когда дети еще не привыкли быть в роли ведущего, стесняются и стараются быстрее передать эту роль следующему. В дальнейшем некоторые дети настолько осваиваются с ролью ведущего, что с нежеланием отдают ее другому. В таких случаях педагог может изменить правило: ведущие меняются на каждую музыкальную фразу, куплет или часть музыкального произведения.

Для пластических импровизаций под музыку необходимы импульсы-мотивации – интригующие, захватывающие воображение ребенка сюжеты. Такими сюжетами могут стать репродукции картин, которые «оживают» в музыкально-ритмических импровизациях детей.

Задание 2. Подберите произведения музыкального и изобразительного искусства, соответствующие описанным коллективным музыкально-ритмическим импровизациям.

*«Бабочки и жуки»*

Исходное положение (в дальнейшем – И.П.): дети делятся на две команды – на «бабочек» и «жуков». Для игры подбирается музыкальное сопровождение с частой сменой контрастных (но повторяющихся в своем чередовании) образов: легких, воздушных «бабочек» и тяжелых, неповоротливых «жуков». При этом продолжительность пребывания в каждом из образных состояний каждый раз меняется (удлиняется или укорачивается).

Задание: внимательно слушать музыку и двигаться только тогда, когда звучание будет соответствовать выбранному образу. При этом нужно импровизировать движения в характере «бабочки» или «жука».

Эталон выполнения игрового задания: гибкая реакция на смену ситуации, способность вовремя перейти от активных движений к неподвижности и выдерживать статичную позу столько, сколько потребуется по ходу игры; свободное и разнообразное определение себя в игровом пространстве; выразительные движения, соответствующие выбранной роли; инициатива и двигательное творчество в создании индивидуальной игровой линии или микросюжета с помощью взаимодействия с другими участниками в ходе игры.

*«Волшебный сад»*

Исходное положение (в дальнейшем – И.П.): дети сидят на корточках по кругу, закрыв голову руками и изображая цветы в закрытых бутонах.

С первых звуков музыки ведущий (педагог или кто-либо из детей по собственному желанию) «оживляет» цветы «волшебной палочкой». Цветы «распускаются», качаются, кружатся на месте, танцуют друг с другом и «волшебником»-ведущим в соответствии со звучащей музыкой.

В завершении пьесы «цветы» должны снова закрыться в бутоны.

*«Водоросли»*

И.П.: дети стоят по кругу и представляют себя в гостях у Морского царя.

Под спокойную, плавную музыку дети делают движения, изображая колышущиеся водоросли. Роль «ведущей водоросли» передается вместе с зеленым газетным шарфиком каждому по очереди – по кругу. Шарфик можно передавать не только по кругу, но и перебрасывать его детям, стоящим в кругу напротив. Задание: плавные, размеренные движения руками и телом, сигнализирующие о способности ребенка перейти от состояния возбуждения к расслаблению; соблюдение тишины, спокойствия, отсутствие тревожности. Необходимость соблюдения тишины и внимательного вслушивания в музыку обыгрывается с помощью введения в игру фигуры Морского царя. Морской царь (педагог или кто-нибудь из детей) забирает к себе (усаживает в центр круга) тех, кто нарушил тишину в его царстве. «Водоросли», которые остались в игре до конца звучания музыки, получают от

Морского царя призы (если призов не оказалось, то в качестве подарка «дисциплинированные водоросли» могут полюбоваться на веселый танец, который для них станцуют Морской царь вместе с «проигравшими водорослями»).

*«Танец деревьев»*

Педагог выбирает трех или четырех ведущих (как правило, детей, которым нравится быть в центре внимания, нравится выступать, придумывать оригинальные движения). Ведущие стоят в центре круга на некотором расстоянии друг от друга, лицом к общему кругу.

С началом музыкального звучания ведущие импровизируют различные движения руками, изображая качающиеся ветви дерева. Остальные выбирают себе ведущего, повторяют за ним движения и постепенно образуют вокруг ведущих самостоятельные группы.

*«Перелетные птицы»*

И.П.: дети делятся на группы по четыре человека и встают в свою четверку, образуя фигуру ромба. Ведущий четверки стоит спиной к своей группе, а остальные ее участники повернуты лицом к спине ведущего.

С началом звучания ведущий начинает импровизировать движения под музыку, а остальные участники четверки повторяют движения за своим ведущим. Когда ведущему надоест его роль, он поворачивается вправо или влево и отдает роль ведущего соседу. Четверка перестраивается под нового ведущего, и танец продолжается.

*«Танец маленькой речки»*

И.П.: дети стоят в произвольном порядке по одному и держат в руках легкие газовые платки.

С началом звучания дети начинают играть каждый со своим платком, придумывая движения, соответствующие характеру музыки и образу струящейся воды. Педагог дает возможность детям поэкспериментировать в процессе манипуляций с платком, найти свои варианты движений.

Затем дети встают в пары и под музыку находят совместное с партнером пластическое решение – придумывают свою танцевальную фигуру.

На следующем этапе дети встают парами по кругу (каждый со своим партнером в этой игре). Музыка начинает звучать с самого начала. Каждая пара по очереди выходит в центр круга и становится ведущей, показывая свой, уже найденный, вариант пластического решения музыкального образа. Все остальные копируют в парах движения ведущих.

Задание 3. Прочитайте следующие методические указания к проведению ролевой игры на уроке.

Ролевая игра – одно из важнейших средств социализации ребенка, позволяющих отработать навыки поведения, овладеть этикетом и осознать его условность. Ролевая игра, во-первых, предусматривает принятие участниками на себя определенных ролей, реализация которых требует, как дополнительных знаний, относящихся к принятой роли, так и подражание ее участников в речевом и неречевом поведении; во-вторых, предполагает доброжелательное отношение, сотрудничество и партнерство при взаимодействии участников игры.

В качестве интерактивного метода обучения метод ролевой игры ввел психолог Эдвард де Боно (в оригинале метод имеет название «Шесть шляп мышления»). Оригинальность метода де Боно заключается в том, что позволяет «включать» разные субъективные позиции при анализе какой-либо проблемы или решении какого-либо вопроса.

Суть метода состоит в следующем: учебная группа (класс) делится на шесть малых групп. Каждой группе предоставляется возможность выбрать «свою» шляпу – «белую», «красную», «желтую», «черную», «синюю», «зеленую». Каждая шляпа – это одна из распространенных точек зрения, конкретный тип мышления. В результате группами в целом высказывается шесть разных точек зрения на одну и ту же проблему. Ролевая игра «Шесть шляп мышления» интересна, прежде всего тем, что вместо привычной формальной и «сухой» дискуссионной манеры обмена мнениями, использование данного дидактического метода позволяет образно и творчески представить разные точки зрения, настроения, позиции.

В дальнейшем Э. де Боно разработал метод «Шесть пар образа действия». В основе данной игры лежит соотношение цвета и формы обуви с образом действия. Каждая пара обуви имеет свой цвет и свое название и отвечает за конкретный стиль поведения или образ действия. Другими словами, обувь и цвет в игре несут смысловую нагрузку. Например, обувь может быть представлена таким образом: «флотские фирменные ботинки» (синие); «повседневные кроссовки» (серые); «рабочие башмаки» (коричневые); «домашние тапочки» (розовые); «резиновые сапоги» (оранжевые); «наездничьи сапоги» (пурпурные).

Цвет обуви связан с образом действия. Например, синий цвет – цвет многих униформ. Это всегда порядок, режим, контроль, ответственность. Повседневность связана с решением поисковых задач и получением информации. А потому, в режиме серых кроссовок учащиеся из книг, интернета, путем интервьюирования осуществляют сбор информации. Коричневый цвет ассоциируется с практической работой («как сделать лучше, эффективнее, производительнее» – таковы стратегии коричневой обуви). Оранжевый цвет – предупреждение об опасности. Это цвет обуви пожарных и спасателей. Соответственно, это работа в чрезвычайных обстоятельствах, требующих от человека собранности и оптимальных решений. Розовые тапочки ассоциируются с домашним теплом и семейным очагом, а потому предполагают такие проявления как забота, сострадание, бережное отношение друг к другу. Пурпурный цвет – цвет власти. Ученик в такой обуви выполняет роль «управленца» – официального лица, наделенного властными полномочиями.

Задание 4. Примите участие в ролевой игре «Два гения: разговор через века».

При подготовке и проведении игры опирайтесь на следующий план:

1. Участники разделяются на две команды, каждая из которых собирает материал о каком-либо художнике (его работы, автопортреты, данные его биографии, высказывания о нем современников и пр.), создает образ представителей этой эпохи – подбирает атрибуты костюмов, элементы причесок и т. д.

2. Далее команды договариваются и определяют круг вопросов и проблем, которые отражены в творчестве обоих художников, останавливаются на одной теме.

3. Участники команд должны разыграть импровизированные диалоги: как могли бы эти два художника отстаивать свою точку зрения, если бы встрети-

лись друг с другом, как могли бы поддержать мнение художников по выбранной проблеме поклонники их творчества, посетители их выставок, какие критические замечания высказали бы представители со стороны оппонента и пр. (используется прием «Шесть шляп»). Для подтверждения своих высказываний участники могут использовать найденный материал о художниках, их творчестве, анализировать картины, приводить в пример высказывания и т. д.

Примечание: Особую остроту таким диалогам придает выбор художников, относящихся к разным эпохам.

Задание 5. Разработайте ролевою игру «Драгоценности» – наши чувства в звуке, цвете, линии и движении» для младших школьников.

Цель игры – углубить представления школьников о средствах художественной выразительности на примерах экспериментов в области синтеза искусств в художественной практике начала XX века.

При разработке игры опирайтесь на следующий план:

- необходимо точно определиться, для какого возраста школьников и какой степени их художественной подготовки разрабатывается ролевая игра;
- проанализировать материал, на основе которого будет выстроена ролевая игра: отношение к выразительным возможностям цвета и его связи с характером движения и звучания на примерах наиболее ярких высказываний об активности цвета и синтезе искусств В. Кандинского (из его работы «Теория цвета»), идей цветомузыки А. Скрябина, идей супрематического театра К. Малевича, фрагментов балета «Драгоценности» Дж. Баланчина;
- коллективно обсудить и выбрать тему (проблему), которую каждый цвет, «оживший» в театрализованном действии, мог бы представить по-своему;
- разработать сценарий ролевой игры в виде театрализованного действия, в котором для каждого цвета предусмотрена роль, создан «сценический костюм» (продумываются доступные материалы – кусочки ткани, цветная бумага и пр., делаются эскизы), подобран соответствующий музыкальный, поэтический фон.

Задание 6. Прочитайте следующие методические указания к использованию на занятиях кейс-метода.

Под кейсом в дидактике понимается текст (до 25-30 страниц), который описывает ситуацию, возможную или имевшую место в реальности. Кейсы могут быть представлены студентам в самых различных видах: печатном, видео, аудио, мультимедиа.

Кейс-метод – это метод коллективного анализа конкретной «жизненной» ситуации, «проблемного» или «типового» случая. Работа проводится в составе небольших групп, где выполняется письменное описание конкретной ситуации, анализируются, разрабатываются и самостоятельно принимаются решения по ней.

Как правило, кейс включает в себя: ситуацию из реальной жизни; контекст ситуации (особенности места и действия участников ситуации); комментарии ситуации с описанием сопутствующих фактов, положений, возможных (альтернативных) вариантов решения; вопросы или задания для учащихся; учебно-методическое обеспечение (наглядный, раздаточный или другой иллюстративный материал, литература основная и дополнительная, рекомендации «Как работать с кейсом»; критерии оценки работы по этапам).

Проблема, описанная в кейсе (т.е. тексте) должна быть понятной, соотносимой с жизненным опытом обучающихся. Обсуждением проблемы, представленной в кейсе, руководит преподаватель.

Дидактические цели кейс-метода состоят в следующем:

- 1) повышается мотивация к учебному процессу и, как следствие, повышается эффективность обучения;
- 2) приобретаются навыки анализа различных профессиональных ситуаций, ситуаций взаимодействия;
- 3) отрабатываются умения работы с информацией, в том числе умения затребовать дополнительную информацию, необходимую для уточнения ситуации;
- 4) приобретаются навыки: моделирования возможных решений и принятия наиболее эффективного решения на основе коллективного анализа ситуации; четкого и точного изложения собственной позиции в устной и письменной форме, защиты собственной точки зрения; критического оценивания различных точек зрения, самоанализа, самоконтроля и самооценки.

Применение кейс-метода развивает навыки анализа и критического мышления, связывает теорию и практику, представляет примеры принимаемых решений и их последствий, а также объективное наличие различных точек зрения, формирует навыки оценки альтернативных вариантов в условиях неопределенности.

Задание 7. Разработайте сценарии занятий (на выбор – музыки, ИЗО, МХК) с использованием кейс-метода на темы:

– *«Моя маленькая добрая планета»* (на материале произведения А. Сент-Экзюпери «Маленький принц» с показом иллюстраций О. А. Сысковой-Гаспарян, Н. Г. Гольц, В. Э. Ерко, Т. В. Казмирук, корейских иллюстраторов К. М. Джи, Я. О. Неро, самого А. Сент-Экзюпери);

– *«Друзья моего детства»* (на материале рассказа В. Ю. Драгунского «Друг детства» и иллюстраций картин: Н. И. Барченков «Маленькая хозяйка», Т. П. Дерий «Маша, кушай кашу!», Е. В. Шумакова «Игрушки в коробке», Г. Ф. Клемент «Детские занятия»);

– *«Мы в ответе за тех, кого приручили»* (на материале притчи К. Д. Ушинского «Слепая лошадь», а также фотографий и репродукций картин, где дети и животные изображены друзьями (П. О. Ренуар «Жюли Мане с кошкой», Ф. П. Решетников «Опять двойка», Ю. Н. Кротов «За чтением», «Первый портрет», Ч. Б. Барбер «Укромное место», «Молитва перед завтраком», цикл фотографий Е. И. Шумиловой «Животные и дети» и т. п.);

– *«Случай из моей жизни»* (на материале репродукций картин с изображением сюжетов из жизни детей «Мы в ответе за тех, кого приручили» (в качестве кейса – фрагменты произведения С. Экзюпери «Маленький принц»).

*Опишете:*

- к рассуждениям на какие темы подведет детей педагог;
- как будет организован фон этого разговора (подбор видеоряда, музыкальных произведений и пр.);
- какая практическая работа будет спланирована в качестве итога (коллективная творческая работа, выставка рисунков и пр.).



### **3. КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСКУССТВА**

Оценка учителем результатов учебной деятельности на уроке и отметка как конкретное выражение этой оценки является важнейшей проблемой современного художественного образования. Требования к оценочной деятельности учителя на уроке искусства необходимо привести в соответствие с требованиями к образовательным результатам по данной предметной области, обозначенным в Федеральных государственных образовательных стандартах начального образования (ФГОС НО).

В соответствии с требованиями ФГОС НО нового поколения происходит перенос акцента с предметных знаний, умений и навыков как основной цели обучения на формирование способностей у обучающихся к саморазвитию. Образовательные цели связываются с освоением универсальных учебных действий, а учебные ситуации выстраиваются как процесс присвоения обучающимися нового социального опыта. Соответственно и в оценивании результатов учебной деятельности на уроках искусства данный подход должен быть учтен, обеспечена объективная оценка обучающихся на основе разных методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей.

На уроках искусства решающую роль при выставлении отметки играет оценивание художественно-творческой деятельности обучающихся и их способности к эмоционально-ценностному, художественно-образному восприятию произведений. Эта специфика отражена в формулировках требований к образовательным результатам по данной предметной области, представленным в ФГОС НО.

В то же время, если такие формы учебной деятельности, как устный ответ на уроке, выполнение домашнего задания, практические задания на освоение конкретных навыков художественной деятельности, – уже имеют закрепленные на практике нормы оценивания, то критерии оценки творческих заданий по восприятию и анализу-интерпретации произведения искусства оказываются наименее разработанными и освоенными.

При этом объективная и справедливая оценка активизирует учащихся, стимулирует в достижении успешных учебных результатов, воспитывает у них критическое отношение к своей работе, приучает к самоконтролю. Оценка может быть стимулирующей, поддерживающей у обучающихся интерес к уроку при доброжелательности и конструктивном, тактичном комментарии со стороны учителя. При комментировании отметки в словесном суждении учителю необходимо дать содержательный анализ работы школьника на уроке, зафиксировать успешные результаты, раскрыть причины неудач, порекомендовать пути их преодоления. Причины неуспеха учащегося не должны касаться его личных характеристик. Такая оценка воспринимается учащимися как справедливая и стимулирует процесс освоения материала по дисциплине.

Объективная оценка возникает на следующих основаниях:

- оценивание является постоянным процессом, естественным образом интегрированным в образовательную практику;
- оценка основывается не на формальной проверке, а на систематическом и целенаправленном учете всех видов деятельности ученика на уроке;
- критерии оценивания соответствуют учебным целям, известны и понятны учащимся;
- учащиеся включены в контрольно-оценочную деятельность.

Практика показывает, что оценивание творческих заданий часто не имеет объективных оснований. Учитель зачастую руководствуется субъективным видением при оценке и комментировании творческого задания ученика. Такая оценка может быть воспринята учащимся как несправедливая и снизить его мотивацию к дальнейшим попыткам творческого самовыражения.

В данном разделе пособия решается задача описания критериев оценивания творческих заданий на уроке искусства. В качестве примера взяты творческие задания и описаны критерии их оценивания на уроке изобразительного искусства в 4 классе. В то же время описание критериев и показателей оценивания творческого задания, включающего личностные, предметные и метапредметные образовательные результаты, может быть использовано и учителями музыки, мировой художественной культуры.

Форма творческого задания по анализу-интерпретации произведения искусства включает в себе возможности по выявлению у обучающихся знаний об искусстве, средствах художественной выразительности, его эмоциональных и эстетических предпочтений, сформированности интереса к искусству. Различные виды таких творческих заданий связаны с выражением школьником своих впечатлений от художественного произведения в суждении и в собственной продуктивной деятельности. В суждениях по поводу воспринимаемого произведения искусства, в художественно-практической деятельности, интерпретирующей художественные образы и смыслы, обучающийся может выразить свои эмоции и впечатления, осуществить практический анализ средств художественной выразительности, соотнести художественные смыслы с имеющимся жизненным и художественно-эстетическим опытом. Таким образом, форма творческого задания по анализу-интерпретации произведения искусства представляет своеобразную комплексную проверку сформированности у обучающегося компетенций по предметным, метапредметным и личностным результатам обучения.

Оценка творческого задания может объединять в себе следующие критерии.

Критерий *эмоционально-мотивационный* – чуткость к основному эмоциональному тону – «пафосу» произведения, эмоциональная отзывчивость, эмоциональное погружение в мир художественного образа на основе сопереживания, отождествления собственных эмоций с эмоциональным строем картины, сформированность интереса к ценностному содержанию произведений искусства.

Критерий *образно-содержательный* – художественная эрудиция, запас актуальных знаний и представлений об искусстве, представления о языке искусства, связи формы и содержания в художественном произведении, установ-

ление межпредметных и внутрипредметных связей в описании сюжета и содержания художественного произведения.

Критерий *деятельностно-рефлексивный* – подбор эмоционально-образных ассоциаций при соотнесении содержания произведения с собственным художественно-эстетическим опытом, развернутость суждения о произведении искусства, понимание, выражение и преобразование эмоционально-образной информации в продуктах собственного творчества детей.

В общей оценке данные критерии представляются в совокупности.

*Отлично* – обучающийся демонстрирует понимание содержания произведения и проявляет интерес к нравственным проблемам, отраженным в произведении искусства, отличается яркостью эмоциональных реакций и их соответствием основному эмоциональному тону произведения, обладает значительным багажом художественных впечатлений, отличается систематизированными знаниями о средствах выразительности, видах, жанрах изобразительного искусства, способен к обоснованному и развернутому художественному суждению в опоре на ассоциации с другими видами искусства и метапредметные связи, к соотнесению ценностного содержания художественных образов с личностным жизненным опытом и их интерпретации в оригинальных продуктах творческой деятельности.

*Хорошо* – обучающемуся свойственен эпизодический, неустойчивый интерес к нравственной проблематике, выраженной в произведении искусства, ограниченный круг художественных впечатлений, связанных с образами – выразителями нравственных ценностей, ограниченный диапазон эмпатийного восприятия художественных образов, недостаточная осведомленность о закономерностях изобразительного искусства, средствах художественной выразительности, неустойчивая способность к художественной оценке и рефлексии, недостаточная убедительность в трактовке образа и выборе художественных ассоциаций, отсутствие творческой инициативы, шаблонный подход к выбору средств художественной выразительности для воплощения своих впечатлений, что приводит к стандартности, повторяемости образов в творческой деятельности.

*Удовлетворительно* – обучающийся демонстрирует низкий уровень интереса к произведениям искусства с нравственной проблематикой, мозаичность, поверхностность художественных впечатлений в этой сфере, низкий диапазон эмпатического восприятия, разрозненные, фрагментарные знания о языке изобразительного искусства, его закономерностях, неспособность к художественной оценке и рефлексии, проявляет пассивность в рассуждениях по поводу ценностного содержания произведения искусства, формально выполняет задание, не отражая своих впечатлений в продуктах художественной деятельности.

*Неудовлетворительно* – обучающийся не проявляет интереса в процессе восприятия художественного произведения, отвлекается или занимается другими делами, затрудняется высказать какое-либо суждение, поставленные задачи не выполняет.

В зависимости от вида творческого задания по анализу-интерпретации произведения искусства отдельные критерии в оценке могут доминировать. Соответственно и в оценке данные критерии будут конкретизированы.

Приведем в пример творческое задание, направленное на **выявление способности у школьников определить основной эмоциональный тон** – «пафос» произведения. Данный термин, широко используемый учителями на уроках искусства, был введен в исследованиях А. А. Мелик-Пашаева и характеризуется как главное большое чувство или гамма чувств, которые выражаются в произведении, создают его неповторимую атмосферу, его «пафос».

Для оценивания у обучающихся способности к проявлению чуткости к основному эмоциональному тону произведения подойдет творческое задание «Звучащие пейзажи». Суть задания заключается в сопоставлении живописных и музыкальных образов по сходному эмоциональному тону.

Описание задания. Школьникам предлагается рассмотреть несколько пейзажей с изображением природы в осеннее время года и с разным эмоциональным строем (И. И. Левитан «Золотая осень», И. С. Остроухов «Золотая осень», А. А. Киселев «Осень. Ветреный день», П. А. Нилус «Осень», Н. В. Нестеров «Осенний пейзаж», Г. Г. Мясоедов «Осеннее утро», И. И. Левитан «Дубовая роща. Осень»). В качестве музыкального сопровождения звучит Этюд фа минор. Соч. 25. Ф. Шопена. Задание: выбрать из предложенных репродукций одну (или несколько), наиболее близкую (близких) по эмоциональному тону звучащей музыке, объяснить свой выбор.

Характеристика музыкального произведения. Этюд – произведение, созданное на основе одного пианистического. В этюде фа минор Ф. Шопена виртуозное кружение, «россыпь» мелких длительностей в высоком регистре могут вызвать ассоциации с трепещущими от легкого дуновения ветра золотыми, «звенящими» на солнце листьями. Поэтический образ «золотой осени» с ее красотой и совершенством будет вполне уместен в качестве смысловой опоры при восприятии этого произведения детьми. «Осенние» ассоциации в этом этюде вызывает минорный лад и, особенно, последняя, завершающая фраза, исполненная вопроса-ожидания.

Правильный выбор репродукций, соответствующих эмоциональному тону музыкального произведения: И. И. Левитан «Золотая осень», И. С. Остроухов «Золотая осень», Н. В. Нестеров «Осенний пейзаж». Школьникам предлагается не только подобрать соответствующие репродукции, но и объяснить свой выбор, т. е. высказать суждение по поводу произведений искусства.

Результаты задания оцениваются следующим образом.

*Отлично* – правильно выбираются все три картины из предложенных. Дается обоснование выбора: соответствие эмоционального тона музыкального и живописных произведений объясняется на основе анализа выразительных средств (2-3 характеристики).

*Хорошо* – правильно выбирается одна или две картины из предложенных. Для описания общности их эмоционального тона с музыкальным произведением выбирается 1 выразительное средство.

*Удовлетворительно* – делается неправильный выбор репродукций. В то же время испытуемый объясняет свой выбор, по-своему трактуя средства выразительности и эмоциональное содержание музыкального и живописных образов.

*Неудовлетворительно* – выбор репродукций делается формально, не подкрепляется никакими объяснениями.

На оценку у обучающихся **способности к эмоциональной отзывчивости к художественному произведению** направлено задание «Хочу познакомиться», связанное с проявлением эмоционального резонирования на основе отождествления себя с героем произведения.

Школьникам предлагается рассмотреть ряд репродукций картин портретного жанра и выбрать того, с кем бы он хотел познакомиться и подружиться. Репродукции подбираются таким образом, чтобы на них были запечатлены образы и мальчиков, и девочек (например: Д. Веласкес «Портрет инфанты Маргариты в белом платье», О. А. Кипренский «Девочка в маковом венке с гвоздикой в руке (Мариучча)», Неизвестный художник 19 века «Портрет девочки в павлопосадском платке», К. Л. Христинек «Портрет А. Г. Бобринского с ребенком», В. А. Тропинин «Портрет А. В. Тропинина, сына художника», Т. Гейнсборо «Портрет мальчика»). Далее нужно составить рассказ о том, почему им стал интересен именно этот герой, что у них может быть общего, о чем бы они могли поговорить, если бы подружились, что стали бы делать вместе, а затем – сделать иллюстрацию к этому рассказу (нарисовать себя и героя за каким-либо совместным занятием).

В данном задании оцениваются и рассуждения школьников, и их практические задания. В этом возрасте обучающиеся еще не обладают в достаточной мере запасом слов и эпитетов, которыми они могли бы выразить различные эмоциональные состояния. В собственном рисунке на заданную тему школьникам легче выразить переживаемые эмоции через линии, краски, выбор сюжета для композиции.

Результаты задания оцениваются следующим образом (табл.1).

Таблица 1

Оценка диагностического задания по показателю «эстетическая эмпатия»			
Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	Неуд.
В описании героя картины дается правильная, точная, полная, аргументированная характеристика его эмоционального состояния. В рисунке используются соответствующие эмоциональному состоянию героя картины холодные или теплые тона, яркие, насыщенные или приглушенные оттенки цветов. Эмоциональное содержание художественного обра-	В описании героя картины дается правильная характеристика его эмоционального состояния, но не дифференцирующая данную эмоцию по степени выраженности. В рисунке используется соответствующая эмоциональному состоянию героя картины холодная или теплая цветовая гамма, но при этом – однообразие, невыразительность оттенков цветов и их комби-	В описании героя картины и опознавании его эмоций ребенок называет категорию, не входящую в смысловое поле данного эмоционального состояния или входящую приблизительно, косвенно. Возможно случайное попадание в правильный ответ, поскольку аргументация отсутствует. В рисунке наблюдается формальный подход к выбору сюжета, цветовой гаммы или полное	Задание не выполняется или выполняется на другую тему, не подкрепляется никакими объяснениями

за выражено в рисунке через адекватную выразительность линий (плавные, мягкие очертания или угловатые, резко очерченные и т.д.), в сюжете рисунка воплощен адекватный характеру героя и его эмоциональному состоянию прогноз возможного развития событий. Ребенок демонстрирует увлеченность заданием, включает словесные пояснения к рисунку.	наций; невыразительность линий рисунка (вялость или, наоборот, прямолинейность). В сюжете рисунка частично воплощен прогноз возможного развития событий, находящийся в рамках смыслового эмоций героя художественного произведения. Ребенок не демонстрирует эмоциональной увлеченности заданием, хотя проявляет аккуратность и старательность при выполнении рисунка.	несоответствие рисунка заданной теме. Ребенок демонстрирует отсутствие интереса и увлеченности в процессе выполнения задания, проявляет небрежность и неэстетичность в оформлении рисунка (грязь, заляпанность, разводы красок и т.д.)	
--	--	--	--

Примером творческого задания, направленного на **выявление представлений обучающихся о языке искусства, связи формы и содержания в художественном произведении** является задание «Беседа о картине», разработанное А. А. Мелик-Пашаевым для старшекласников.

Школьникам предъявляется репродукция картины П. Брейгеля «Крестьянские танцы» и предлагается ответить на ряд вопросов: «Как бы ты назвал эту картину?», «Какие чувства, какое настроение она вызывает?», «Какова ее главная мысль?», «Что хотел сказать автор этой картиной?», «Что сделал автор, чтобы мы поняли его замысел?», «Расскажи об этой картине так, чтобы человек, который ее не знает, мог составить о ней представление» и пр. Проблемной ситуацией данного задания является неоднозначность эмоционального воздействия данной картины: по сюжету она изображает праздничное веселье, а на самом деле несет гораздо более сложную и не слишком радостную оценку жизни. Поэтому беседа об этой картине «позволяет различить того зрителя, который ориентируется на внешнюю, «объективную» сторону изображения, и того, кто чуток к эмоциональному воздействию картины; причем эта чуткость позволяет иначе оценивать и осмысливать сами изображенные события» [18, с. 174].

Данная идея может быть адаптирована для младших школьников. Предлагаем вариант такого задания в соответствии с возрастными особенностями младших школьников (на материале более понятных для них сюжетов в сравнительном анализе двух картин).

Школьникам предлагается рассмотреть репродукции двух картин, названных авторами по сюжетам праздничных дней в народном календаре («Прощеное воскресенье» Ю. В. Шерова и «Взятие снежного городка» В. И. Сурикова).

Далее предлагается сравнить две картины и выполнить следующие задания.

1. Ответьте на вопрос: «Какой праздник народного календаря объединяет запечатленные на них сюжеты?»

2. Найдите по 4 детали в картинах, подсказывающих название запечатленного в них праздничного дня.

3. Подберите до 3-х слов или словосочетаний, определяющих настроение каждой работы.

4. Укажите до 3-х художественных средств в каждой работе, которые создают указанное вами настроение.

Эталон ответов (*отлично*):

1. Праздник «Масленица», сюжеты картин: «Взятие снежного городка», «Прощеное воскресенье».

2. 4 детали картины, подсказывающие название праздничного дня («Прощеное воскресенье») в картине Ю. В. Шерова:

1	Поза главного героя, который стоит перед группой женщин, наклонив голову, сняв шляпу и прижимая ее к груди, выражает раскаяние
2	За спиной главного героя – пара, в которой один стоит на коленях перед другой и с мольбой протягивает руки (возвращение блудного сына/или мужа)
3	в глубине картины видны пары и группы людей с жестами – просьбами о прощении, обращенными друг к другу
4	На снегу написаны слова «Прости меня ...»

4 детали картины, подсказывающие название праздничного дня («Взятие снежного городка») в картине В. И. Сурикова:

1	Изображена снежная крепость
2	Герои картины разделены на две группы: защитники и нападающие
3	Радостные лица героев картины говорят о том, что это не настоящая схватка, а веселая игра, удалая забава
4	Герои картины одеты в праздничную яркую одежду

3. Словосочетания, определяющие настроение каждой работы:

В. И. Суриков «Взятие снежного городка»:

ощущение радости, праздника. молодецкая удаль, размах, широта, яркость эмоций искренность, азартность, вовлеченность в праздничное действо
--

Ю. В. Шеров «Прощеное воскресенье»:

приземленность эмоций, отсутствие праздничного настроения ощущение замкнутого, тесного пространства, беспросветности формальное выполнение ритуала праздника, неискренность героев картины в выражении своих чувств
---

4. Художественные средства в каждой работе, которые создают указанное вами настроение.

### В. И. Суриков «Взятие снежного городка»:

Чистый белый снег, веселое расписное покрывало на переднем плане - ощущение радости, праздника.

Молодецкая удаль, азарт отражены на лице победителя, прорвавшего на коне оборону крепости

Динамичные позы, улыбающиеся румяные лица, яркие цвета в деталях одежды подчеркивают яркость и силу положительных эмоций

### Ю. В. Шеров «Прощеное воскресенье»:

Многочисленные детали бедного незатейливого провинциального быта снижают, приземляют эмоции, снимают ощущение праздника

Серый утоптаный снег, такое же плотное небо – ощущение замкнутости, беспросветности, безвыходности

Статичность поз героев картины, отсутствие движения, динамики - отсутствие надежды в перемены. Формальное выполнение ритуала праздника, неискренность в действиях героев: пустые бутылки, которые главный герой везет в санках, чтобы сдать в приемном пункте и снова купить выпивку; надпись «прости меня» с несерьезной припиской «котик»; театральность позы у пары на заднем плане («возвращение блудного сына /или мужа»).

Снижение оценки за ответы детей связывается с недостаточной способностью уловить истинный пафос картин и подкрепить свои впечатления анализом изобразительных средств:

*Хорошо* – в сравнительной характеристике двух репродукций улавливает их пафос: праздничное звучание картины В. И. Сурикова и двойственное воздействие картины Ю. В. Шерова (праздничный сюжет и обыденность, непраздничность эмоционального содержания). Описание эмоционального настроения первой картины подкреплено точными характеристиками средств выразительности, но в описании второй картины испытываются затруднения.

*Удовлетворительно* – обе картины описываются с точки зрения выражения праздничного настроения. Неоднозначность воздействия второй картины ощущается, но не осознается: испытывается неудовлетворенность от того, как это сделано (картина не вызывает яркого эмоционального резонанса, отсутствует желание ее рассматривать и описывать).

*Неудовлетворительно* – обе картины воспринимаются как иллюстрация праздничных сюжетов, средства художественной выразительности не комментируются.

Примером творческого задания на **выявление художественного кругозора, проявления понимания ценностного содержания произведений искусства**, можно рассмотреть игровое задание Е.Н. Бородиной «Лото» [10].

Краткое описание игрового задания. Участникам игры раздается по 1 листу, расчерченному на сектора (5 пустых секторов и 1 сектор с репродукцией картины (уменьшенной в размере), определяющей тему игрового поля и связанную с определенной нравственной идеей. Далее педагог достает из коробки карточки (соответствующие размеру сектора), на которых в уменьшенном размере изображены репродукции картин. Участник игры, которому подошла карточка по тематике, забирает ее себе (закрывает пустой сектор). Условие: тот, кому картина подошла по тематике игрового поля, должен определить



и проговорить вслух название картины и имя ее автора. Если участник не дает правильного ответа, остальные игроки могут ему подсказать. Игра продолжается, до тех пор, пока все игровые поля не закроются. Педагог руководит игрой, корректирует ответы участников и делает пометки относительно количества правильных ответов каждого [10, с. 58-65].

Примерная тематика игровых полей: семейные ценности, ценности труда, учебы, ратного подвига. Например, на тему ратного подвига для выполнения этого диагностического задания нами были представлены детям 6 наиболее известных картин: В. М. Васнецов «Три богатыря», П. Д. Корин «Александр Невский» (центральная часть триптиха), В. И. Суриков «Переход Суворова через Альпы», А. А. Шишкин «Последний воин», П. В. Рыженко «Победа Пересвета», А. А. Дейнека «Оборона Севастополя».

Оценка задания.

*Отлично* – правильное определение и формулировка темы своего игрового поля по репродукции; правильный выбор репродукций для заполнения всех пустующих секторов; точные названия картин и имен их авторов; активная помощь товарищам, не сумевшим дать правильные ответы;

*Хорошо* – правильное определение и формулировка темы своего игрового поля по репродукции; правильный выбор репродукций для заполнения всех пустующих секторов; неточные названия картин, затруднения в определении имен авторов картин; стремление оказать помощь товарищам в ответах, но не всегда точное попадание в правильный ответ;

*Удовлетворительно* – тема своего игрового поля по репродукции формулируется только с подсказкой учителя; 1-2 правильных выбора репродукций для заполнения пустующих секторов на фоне ошибочных решений; незнание названий картин и имен их авторов; потребность в постоянной подсказке товарищей при ответах;

*Неудовлетворительно* – тема своего игрового поля по репродукции формулируется только с подсказкой учителя; все попытки заполнения пустующих секторов ошибочны; картины и имена их авторов неизвестны.

Примером творческого задания по подбору эмоционально-образных ассоциаций при соотнесении содержания произведения с собственным художественно-эстетическим опытом является задание, разработанное Т. А. Барышевой «Свобода ассоциаций». Задание связано с интерпретацией произведений картин авангардного типа (бессюжетная живопись) и направлена на определение широты художественно-эстетического опыта школьников на основе его актуализации с помощью установления ассоциативных связей со знакомыми картинами при восприятии абстрактной живописи. Подходящим материалом для подобного ассоциативного анализа являются предложенные в методике Т. А. Барышевой картины современного художника Рене Магритта. В их композиции включены узнаваемые, реально существующие в жизни явления (горы, море, воздушное пространство, прибрежный песок, пустыня и пр.) и предметы (фрагменты интерьера).

Школьникам предлагается рассмотреть репродукции картин Р. Магритта, выбрать одну наиболее понравившуюся и составить список известных им кар-

тин художников прошлого и современности, которые можно было бы ассоциативно связать с данной картиной по любому из перечисленных признаков: изображенные предметы, природные явления, цветовая гамма, характер линий, тип композиции, эмоциональный настрой картины и пр.

Оценка за это задание включала предусмотренные Т.А. Барышевой позиции (легкость установления связей, оригинальность, разнообразие ассоциативных зон), а также позицию, связанную с умением объяснить связь вспомнившихся картин с картиной Р. Магритта на основании любого из перечисленных выше признаков. Примечание: в данном задании оценка за неточное название картины и имени ее автора не снижается: важно, что испытуемый вспомнил картину, подходящую к ассоциативному ряду.

*Отлично* – называется 6 и более картин, связанных с рассматриваемой репродукцией не только по предметному признаку, но и по другим (цветовая гамма, характер линий, тип композиции, эмоциональный настрой картины). При объяснении причин возникших ассоциаций проявляется понимание средств художественной выразительности;

*Хорошо* – называется 4-5 картин, но не в каждом случае удается сформулировать причины возникших ассоциаций;

*Удовлетворительно* – называется 2-3 картины, причины возникших ассоциаций формулируются с трудом, объясняются нечетко;

*Неудовлетворительно* – называется 1 картина с формальными, натянутыми пояснениями или без каких-либо пояснений

Творческое задание «Переименование картин» разработано Е. М. Торшиловой для **выявления опыта эстетических суждений о произведении искусства**.

Краткое описание задания. Детям предлагается рассмотреть несколько репродукций картин, не входящих в школьную программу и неизвестных им (К. Лоррен «Отдых по пути в Египет», Я. Снейдерс «Фруктовая лавка», М. Нестеров «Молчание», Н. Пуссен «Ринальдо и Армида»). Далее нужно дать названия этим картинам (выбрать из нескольких вариантов). Варианты названий подобраны по принципу: одно описательно-сюжетное название, второе – эмоциональное, но противоположное художественному образу полотна и третье, ему соответствующее. Для репродукции К. Лоррена: «Отдых по пути в Египет» (сюжетное), «Буйство природы» (эмоциональное, но противоположное по образу), «Покой мира» (соответствующее образному строю). Для репродукции Я. Снейдерса: «Фруктовая лавка» (сюжетное), «Ссора в лавке» (эмоциональное, но противоположное по образу), «Праздник фруктов» (соответствующее образному строю). Для репродукции М. Нестерова: «Два рыбака (сюжетное), «Бурная вода» (эмоциональное, но противоположное по образу), «Молчание» (соответствующее образному строю). Для репродукции Н. Пуссена: «Ринальдо и Армида» (сюжетное), «Убийство рыцаря» (эмоциональное, но противоположное по образу), «Волшебный сон» (соответствующее образному строю). Выбор своих вариантов названий испытуемым нужно объяснить, обосновать, что именно в сюжетах картин и средствах их художественной выразительности доказывает этот выбор [4, с. 82-97].

*Отлично* – для названий всех репродукций выбран вариант «соответствие образному строю». Рассуждения обучающегося, доказывающие его выбор, отличаются полнотой, доказательностью, опираются на понимание средств художественной выразительности.

*Хорошо* – часть ответов относится к варианту «соответствие образному строю», часть – к варианту «сюжетное соответствие», часть может относиться и к варианту «противоположное по образу». Обучающийся по-своему может объяснить и обосновать свой выбор, рассуждения опираются на знание средств художественной выразительности, хотя и трактуются субъективно.

*Удовлетворительно* – большинство ответов относится к варианту «сюжетное соответствие». Объяснения данному выбору опираются на анализ деталей картины, предметов, которые в ней изображены. Вариант «соответствие образному строю» выбран неосознанно – не удастся объяснить и обосновать этот выбор.

*Неудовлетворительно* – большинство ответов случайны, выбор вариантов не обоснован и никак не объяснен.

Для творческого задания, связанного с **выявлением способности к пониманию, выражению и преобразованию эмоционально-образной информации в продуктах собственного творчества школьников** можно использовать идею задания Е. М. Торшиловой, Т. В. Морозовой «Геометрия в композиции». Суть теста – в выявлении геометрического подобия в структуре (композиции) картины. Стимульный материал теста: К. А. Сомов «Дама в голубом» (треугольник – пирамидальная композиция), Д. Жилинский «Воскресный день» (круг – сферическая композиция), Г. Гольбейн Младший «Портрет Дирка Берка» (квадрат).

Задание Е. М. Торшиловой, Т. В. Морозовой разработано для детей старшего дошкольного возраста. В соответствии с младшим школьным возрастом данное задание может быть усложнено. Школьникам предлагается выбрать одну из предложенных репродукций и сделать «перевод» реалистического изображения в абстрактное: заменить героев картины и окружающие их предметы геометрическими фигурами, сохранив соотношение планов картины, ее цветовую гамму, колористический строй.

Задание оценивается следующим образом (табл. 2).

Таблица 2

Оценка задания на выявление способности к пониманию, выражению и преобразованию эмоционально-образной информации в продуктах собственного творчества детей			
отлично	хорошо	удовлетворительно	неуд.
Композиция абстрактного рисунка верно отражает геометрию композиции оригинала. В рисунке используются соответствующие колориту карти-	Композиция абстрактного рисунка в целом верно отражает геометрию композиции оригинала, хотя наблюдаются некоторые неточности (вместо треугольника центральной	Композиция абстрактного рисунка не отражает геометрию композиции оригинала. В рисунке наблюдается формаль-	Задание не выполняется или выполняется на другую тему, не подкрепляется никакими объяснениями

<p>ны холодные или теплые тона, яркие, насыщенные или приглушенные оттенки цветовых сочетаний. Характер линий в геометрических конструкциях соответствует эмоциональному содержанию (плавные, мягкие очертания или угловатые, резко очерченные и пр.). Геометрические конструкции в рисунке отражают соотношение близких и дальних планов оригинала. Эмоциональный тон рисунка максимально соответствует пафосу картины. Ребенок демонстрирует увлеченность заданием, включает дополнения к названию получившегося рисунка.</p>	<p>фигурой выступает, например, изображение, напоминающее схематично изображенную елку, вместо круга – овал, вместо квадрата – пятигранник и пр.) Характер линий в геометрических конструкциях не связан с эмоциональным содержанием. В геометрических конструкциях рисунка нечетко выражены близкие и дальние планы. Эмоциональный тон рисунка в целом соответствует колориту картины, но рисунок характеризуется однообразием, невыразительностью оттенков цветов и их комбинаций. Ребенок не демонстрирует эмоциональной увлеченности заданием, хотя проявляет аккуратность и старательность при выполнении рисунка.</p>	<p>ный подход к выбору цветовой гаммы, характеру линий или их полное несоответствие оригиналу (хаотическое нагромождение геометрических конструкций, непродуманность соотношений планов). Ребенок демонстрирует отсутствие интереса и увлеченности в процессе выполнения задания, проявляет небрежность и неэстетичность в оформлении рисунка (грязь, заляпанность, разводы красок и т.д.)</p>	
---	---	--	--

Формирование фонда оценочных средств для проведения промежуточной аттестации обучающихся при оценке их творческой деятельности является важным аспектом повышения эффективности системы оценки качества образования по предметной области «Искусство».

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аристотель. Поэтика / Аристотель. – Л. : Наука, 1927. – 84 с.
2. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская ; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 48 с.
3. Банфи, А. Философия искусства / А. Банфи ; пер. с итал. Г. М. Смирнова. – М. : Искусство, 1989. – 384 с.
4. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики : исслед. разных лет / М. М. Бахтин. – М. : Худ. литература, 1975. – 502 с.
5. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин ; сост. С. Г. Бочаров. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
6. Библер, В. С. Две культуры. Диалог культур (опыт определения) / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 9-16.
7. Боров, Ю. Б. Эстетика : учебник / Ю. Б. Боров. – М. : Высш. шк., 2002. – 511 с.
8. Бурлина, Е. Я. Жанрообразование в искусстве как социокультурное явление : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Бурлина Е. А. – М., 1986. – 23 с.
9. Бычков, В. В. Эстетика : учебник / В. В. Бычков. – М. : Гардарики, 2005. – 556 с.
10. Бородин, Е. Н. Наследие : метод. рекомендации по нравствен.-патриотич. воспитанию детей в худож.-игровой деятельности / Е. Н. Бородин ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2016. – 140 с.
11. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: Стандарты второго поколения / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М. : Просвещение, 2009. – 24 с.
12. Иванов, В. П. Человеческая деятельность – познание – искусство / В. П. Иванов. – Киев : Наукова думка, 1977. – 324 с.
13. Куприна, Н. Г. Стилевой подход к формированию универсальных учебных действий у старшеклассников на уроках Мировой художественной культуры / Н. Г. Куприна, Э. П. Мельникова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/129-21723>.
14. Концептуальные основы модернизации предметной области «Искусство» в современном информационном обществе [Текст] : монография / Е. М. Акишина, И. Э. Кашекова, И. М. Красильникова, Е. С. Медкова, Е. П. Олесина, Л. Г. Савенкова ; под науч. ред. Е. М. Акишиной. – М. : ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2016. – 232 с.
15. Концепция преподавания предметной области «Искусство» в Российской Федерации : проект. – М. : ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2016. – 10 с.
16. Куприна, Н. Г. Формирование универсальных учебных действий на уроках искусства в начальной школе : практикум к дисциплине «Современные технологии художественно-эстетического развития младшего школьника : учебное пособие для студентов педагогических вузов / Н. Г. Куприна,

Э. Д. Оганесян ; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

17. Маслоу, А. По направлению к психологии бытия. Религия, ценности и пик-переживания : пер. с англ. / А. Маслоу. – М. : ЭКСМО-ПРЕСС, 2002. – 272 с.

18. Мелик-Пашаев, А. А. Методики исследования и проблемы диагностики художественно-творческого развития детей : методические рекомендации для педагогов общеобразовательных школ / А. А. Мелик-Пашаев, А. А. Адаскина, Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская. – Дубна : Феникс+, 2009. – 272 с., ил.

19. Медушевский, В. В. К проблеме сущности, эволюции и типологии музыкальных стилей / В.В. Медушевский // Музыкальный современник : сб. ст. – М. : Сов. композитор, 1984. – С. 3-14.

20. Назайкинский, Е. В. Музыкальные лики истории / Е. В. Назайкинский // Т. Н. Ливанова. Статьи. Воспоминания. – М. : Музыка, 1989. – С. 398-418.

21. Назайкинский, Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 382 с.

22. Оганесян, Э. Д. Методы развития у детей эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства : практикум по дисциплине «Музей и дети» : учебное пособие для студентов педагогических вузов / Э. Д. Оганесян ; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

23. Рабочая программа по изобразительному искусству для 5-9 классов / под ред. Б. М. Неменского. – М. : Просвещение, 2013. – 98 с.

24. Рабочая программа по музыке для 4 класса / под ред. Е. Д. Критской. – М. : Изд-во «Дрофа», 2016. – 48 с.

25. Рабочая программа по Мировой художественной культуре для 9-11 классов / под ред. Г. И. Даниловой. – М. : Изд-во «Дрофа», 2017. – 124 с.

26. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 20.09.2015).

27. Холопова, В. Н. Музыкальные эмоции. – М. : Альтекс, 2012. – 348 с.

28. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования. – Режим доступа: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922> (дата обращения: 26.05.2018).

29. Шевченко А. К. Проблема понимания в эстетике. – Киев : Наукова думка, 1989. – 164 с.

## **Метод художественных ассоциаций в эмоционально-ценностном восприятии музыки И. С. Баха**

И. С. Бах создавал музыку, в основном, в жанрах церковного искусства. Именно поэтому его творчество не было по достоинству оценено современниками. За церковными формами музыки И. С. Баха современники не разглядели ренессансного размаха, титанизма его творческой личности. И. С. Бах создал в музыке индивидуальную художественно-философскую трактовку концепции «Человек и Мир», основанную на синтезирующем переосмыслении традиций предшествующего и нового времени, которое открыло музыкальному искусству неведомые ранее горизонты – под стать великим мастерам эпохи Возрождения в области литературы и изобразительного искусства. В полной мере оценить масштаб этой творческой личности художественная музыкальная мысль смогла лишь в XX веке.

Музыка И. С. Баха не случайно воспринимается сегодня столь современно. Отношение к религиозному сюжету как к философскому символу, проявившееся в творчестве художников Возрождения и ставшее традицией современного искусства, в музыке впервые с полной силой было реализовано И.С. Бахом. Подобно шедеврам живописи Ренессанса произведения И. С. Баха, написанные в жанрах церковной музыки, выходят за рамки культа. И. С. Бах связывает с религиозной темой раздумья о смысле человеческого бытия, решает на ее основе эстетические и нравственные проблемы современной ему эпохи.

Приведем примеры такого «диалога» музыки И. С. Баха с шедеврами художников Возрождения.

1. Музыкальный ряд: И. С. Бах. Страсти по Матфею. № 1 «Шествие на Голгофу».

Зрительный ряд: Тициан «Несение креста».

Страсти или пассион – музыка, звучащая во время службы и по своей форме напоминающая ораторию. В ней присутствует оркестр, хор, солисты, рассказчик-евангелист. Содержание пассиона связано с повествованием о последних днях Христа и муках распятия. Текстом для пассиона служат фрагменты евангелия (поскольку евангелие существует в 4-х вариантах – от Луки, от Марка, от Иоанна, от Матфея – различают и названия пассионов).

И. С. Бах начинает свой пассион с выразительного музыкального «эпиграфа» – картины шествия Христа к месту казни. Сцена предстает как реальное шествие: мелодия опирается на ритм, ассоциирующийся со сдержанным, тяжелым шагом. В то же время музыка создает ощущение временной дистанции, взгляда сквозь призму времени и истории, уже определившим оценку происходящему. Хоровая партия людей, сопровождающих Христа к месту казни, вопреки сюжету полна сочувственных интонаций. Возникает впечатление, что поют сами прихожане, наблюдающие сцену из далека веков.

Иисус для И. С. Баха был олицетворением лучших духовных качеств человека, примером стойкости, верности избранному пути, способности черпать му-

жество в самом себе, в силе своего духа, своего разума. Аналогичная трактовка этого сюжета и образа Христа – в картине Тициана. В «Несении креста» Иисусу придано портретное сходство с самим художником. Тициан подобно И. С. Баху дает индивидуальную оценку происходящему. Он сопоставляет страдания одинокой, непонятой героической личности с собственной позицией верности и утверждения идеалов Возрождения в момент всеобщего сомнения в них.

2. Музыкальный ряд: И. С. Бах. Месса си минор. Хор № 16 «Cruzificus».

Зрительный ряд: фреска Ван дер Вейдена «Снятие с креста».

Месса – многоголосная оркестрово-хоровая музыка к католической литургии. Текст мессы составляют молитвы на латинском языке. Циклическое деление мессы связано с пятью основными для католической службы молитвами: Kyrie eleison, Gloria, Credo, Sanctus, Agnus Dei. В мессах И. С. Баха сопоставляются две контрастные образно-эмоциональные сферы: тьма и свет, страдание и радость.

При сравнении двух произведений – музыкального и живописного – поражает аналогичность художественных средств, воплощающих образ скорбного величия, строгости выражения глубокого трагического чувства. Застывшее неподвижное пространство, созданное во фреске сдержанностью жестов, статикой изображенных фигур, а в музыке – неизменной повторяемостью мелодических линий, – наполнено движением «бесконечного падения», безостановочного и неотвратимого. Музыкальный образ «падения» (сползающий по хроматической гамме остинатный бас, опадающие линии мелодических голосов) соответствует зрительному. Он выражен на фреске плавно «стекающими» вниз линиями – силуэтами фигур. Взгляд зрителя осуществляет постоянное круговое движение (аналогично движению остинатного баса) сверху вниз: от центральной фигуры распятого Христа, расположенной в верхнем ряду, к другому смысловому центру композиции – фигуре Марии, обессиленной горем, упавшей на колени.

Этот известнейший фрагмент баховской мессы, содержащийся в нем комплекс интонационно-выразительных средств в музыке последующих столетий обрел значение символа безысходного страдания, вошел в интонационный фонд мировой музыкальной культуры.

3. Музыкальный ряд: И. С. Бах. Месса си минор. Хор № 20 «Sanctus».

Зрительный ряд: Альбрехт Дюрер «Поклонение Троице».

Это также пример сочетания художественных выразительных средств в музыкальном и живописном образе.

Музыку и живопись объединяет торжественность, ослепительная праздничность, великолепия и полнозвучие красок. Контраст узкой, плоской полосы земли в нижней части картины и объемных клубящихся облаков, развивающихся в струях воздуха одежд апостолов рождает у зрителя чувство полета, парения. В музыке И. С. Баха образ вознесения, медленного торжественного подъема также связан (как и в картине) с ощущениями уходящей вниз земли. Широкие «ступенчатые» ходы басовых голосов как бы «уводят ее из-под ног», меняют пространственные ориентиры, рождая своеобразный эффект взгляда вниз с огромной высоты.



4. Музыкальный ряд: И. С. Бах. Месса си минор. Хор № 1 «Kyrie eleison».  
Зрительный ряд: Тициан «Христос-Вседержитель».

Эти два произведения можно объединить темой мастерства. Музыка И. С. Баха служит примером связи времен: в ней синтезированы традиции немецкого средневекового цехового понимания ремесла и осознания высокой роли Мастера в искусстве Возрождения, а также современного отношения к Баху как к величайшему философу, личность которого «впечаталась» в семантику полифонических форм.

Первый хор мессы «Kyrie eleison» – обращение Мастера, его своеобразное «музыкальное приношение» Богу, сверхсуществу, до которого в сознании слушателя нашего времени, подобно титанам Возрождения, возвышается Бах силой своего гения.

«Фуга» в переводе обозначат «бег». Это полифоническое произведение, в котором основная тема постоянно переходит, «перебегает» из одного голоса в другой, дополняя, переплетаясь или контрастируя с мелодиями-противосложениями в других голосах. Владение формой фуги во времена Баха считалось высшей ступенью композиторского мастерства. Тема пятиголосной фуги «Kyrie eleison», насыщенная глубокой экспрессией, развертывающаяся как колоссальная «спираль», мастерство ее полифонической разработки: вдохновение, «поверенное» строгой логикой и интеллектом – таков пафос творения Баха.

Сопоставление его с творением Тициана не случайно. Как и в «Несении креста», облику Иисуса в «Христе-Вседержителе» придано сходство с автором. Так Тициан выразил ренессансное понимание художника как Творца, как личности, равной Богу.

Глубина и всеохватность баховского искусства поражают. Л. Бетховен, потрясенный музыкой И. С. Баха, однажды воскликнул: «Не ручей, а море должно быть имя ему!» (Vach по-немецки – ручей). В огромном «море» музыки И. С. Баха найдется место и для утонченных профессионалов, и для любителей музыки.

### **Метод жанрово-стилевого анализа в освоении школьниками структуры классической симфонии**

Музыка занимает особое место в ансамбле искусств. Ей свойственна наиболее тесная, в сравнении с другими видами искусства, связь с эмоциональным переживанием мировоззренческих, этических ценностей эпохи. Обращение к музыке как «звучащему мировоззрению» (по выражению В. В. Медушевского) способствует созданию на уроке необходимой атмосферы эмоциональной сопричастности социально-духовному опыту, обобщенному в искусстве определенного стиля.

В условиях школьного урока осмысление связи музыкальных явлений с мировоззренческими ценностями определенной эпохи или творчества отдельного художника возможно через жанрово-стилевой анализ. Система жанров очерчивает круг характерных для определенного исторического периода социальных функций и ситуаций жизни человека, а также свойственных времени аффектов, получающих выражение в художественном и эстетическом сознании эпохи и личности: фиксирует многообразие жизненных функций, ролей состояний, ситуаций, с которыми сталкивается человек.

В педагогическом процессе жанрово-стилевой анализ музыкального произведения видится нам как раскрытие для школьников на примере конкретного произведения следующих положений:

- закономерное возникновение или доминирование определенных музыкальных жанров как отклика на духовные устремления эпохи;
- тесная связь конкретного жизненного содержания или отдельных сторон жизни с содержательной основой жанров, воплощенной в музыкальных структурах;
- структурные изменения музыкальных жанров в различных стилевых концепциях как результат исторического переосмысления жизненных позиций в обществе.

Таким образом, жанрово-стилевой анализ музыкального произведения означает развитие у учеников следующих умений:

- различение в музыкальном звучании жанровых знаков – смысловых выразительных комплексов, связанных с типичными жизненными ситуациями или социальными ролями, свойственными историческому периоду возникновения и стабильного бытования данных жанров;
- различение особенностей эволюционного изменения жанрового знака: его смысловую насыщенность, богатство ассоциативного поля вокруг определенного содержательного стержня в жанровом знаке, «прошедшем» через разные эпохи, стили, разные композиторские индивидуальности.

Такая логика постижения жанровых знаков-интонаций способствует активизации художественно-эстетического, эмоционального, жизненно-практического опыта учащихся.

Рассмотрим возможности жанрово-стилевого анализа на примере симфонии – жанра, репрезентирующего стиль музыкального классицизма.

Классическая симфония сформировалась как жанр глубоко концептуальный. Симфония в структурах и формах светского искусства обратилась к философской проблематике, до сих пор являвшейся прерогативой церковных жанров мессы и пассиона. Содержательным основанием, «сверх идеей» каждой симфонии, не зависимо от ее названия, является выражение авторского мироотношения, его понимания законов мира и места в нем человека. Классическая симфония впервые в истории музыки воплотила философские размышления о смысле жизни в опоре на художественные средства самой музыки – вне слова, вне религиозно-символического сюжета, вне сценического действия.

С другой стороны, классическая симфония являет пример плодотворного функционирования музыки в системе искусств. Лидером в системе искусств, наиболее полно выразившим своими специфическими средствами идеи эпохи классицизма, явилось драматическое искусство. Каноны классицизма наиболее четко проявились в драматургическом творчестве П. Корнеля, Ж. Расина, получили просветительскую окраску в пьесах Вольтера, Д. Дидро, Ф. Шиллера, насытились сатирой и сарказмом в театральных спектаклях Ж.Б. Мольера, обогатились реалистическими тенденциями в комедиях П. О. К. Бомарше, К. Гольдони. Вслед за театром музыка вышла в мир социальной драмы, освоив характерный для эпохи метод функциональной роли в жанре классической симфонии.

XVIII век вошел в историю европейской культуры как век Просвещения. Идеи Просвещения сложились под воздействием роста общественного самосознания и экономического укрепления третьего сословия. Именно они, люди из народа – энергичные, деятельные, с прочными моральными устоями, по мнению идеологов Просвещения, должны были выйти на первый план истории и политической арены. Героями театральных постановок становятся ловкие слуги, превосходящие своих господ и умом, и смекалкой, и трудолюбием, и жизнелюбием, и нравственным отношением к жизни. Структура симфонии впитала в себя театральные образы и явилась звучащим воплощением идей своей эпохи.

«Отцом» симфонии по праву называют Й. Гайдна. Сама история долгой жизни Й. Гайдна характеризует его как типичного «героя своего времени». Выходец из трудовой семьи, из низшего сословия, Й. Гайдн с детства приобрел привычку к самостоятельности, умение рассчитывать только на свои силы. Жизнь закалила в нем силу духа, упорство и постоянную устремленность к совершенствованию своего мастерства. «Делай каждый день все, что ты можешь, и когда-нибудь ты сделаешь больше» – этот девиз Й. Гайдн избрал для себя и полностью воплотил в своей жизни, выразив самой своей судьбой тенденцию времени.

К созданию симфонического цикла Й. Гайдн шел всю жизнь, завершив этот труд в зрелом возрасте, на вершине мастерства. Й. Гайдну удалось наполнить идейным смыслом саму форму, структуру симфонии, отшлифовать ее в своем творчестве до классического совершенства. Симфонический цикл Й. Гайдна выстроил по принципу контраста между частями, как в танцевальной сюите. Однако каждая часть симфонии – не просто новая жанрово-образная сфера, но сфера, символизирующая одну из граней человеческой жизни.

Первая часть раскрывает деятельную грань человеческого существования. Гайдн обозначил ее как сонатное аллегро. Аллегро – это темповое обозначение. По традиции темп, как и другие средства музыкальной выразительности, обозначается итальянскими терминами, вошедшими в употребление с XVIII века. Темповые обозначения часто связаны с эмоциональным содержанием музыки. Так, *allegro* обозначает не только «быстро», но и «весело». Одновременно с обозначением скорости темп дает представление об общем характере и содержании музыки. Й. Гайдн был одним из первых, кто ввел традицию называть темповыми обозначениями произведение или его часть. Таким образом, само название первой части характеризует деятельность человека как жизнерадостную, оптимистичную, бодрую, полную энергии и увлеченности сферу его жизни.

Открывается первая часть медленным вступлением. Вступление в гайдновских симфониях тематически не связано с последующим музыкальным материалом. Оно, скорее, вызывает ассоциации с медленно открывающимся, тяжелым занавесом перед началом театрального действия.

Первый раздел сонатного аллегро – экспозиция, т.е. «знакомство». Как в театральных постановках времен Й. Гайдна, «на сцену» по очереди выходят музыкальные герои. Собственно, у Й. Гайдна их всего двое: главный герой (главная тема) и героиня (побочная тема).

Композиторы эпохи классицизма опирались на типизированные культурой «жанровые личности», показывая своих героев как бы «с приличного расстояния». Их авторский стиль не открыт до демонстрации личной жизни (по замечанию Е. В. Назайкинского). Так, и герои гайдновских симфоний – образы собирательные, обобщенные. Главный герой – энергичный, предприимчивый «представитель народа»: его музыкальная характеристика связана с народными песенно-танцевальными жанрами. Побочная тема вызывает ассоциации с женским образом: ее музыка лирична, с мягкими закругленными очертаниями. Она так же опирается на песенно-танцевальные интонации.

Следующий раздел – разработка. Это оживленная, деятельная «жизнь» музыкальных героев. Они вступают во взаимоотношения, иногда конфликтуют и драматизируют ситуацию, иногда обмениваются мнениями и перенимают друг у друга черты характера... Й. Гайдн изобрел новый способ музыкального развития, который впоследствии стал называться мотивной разработкой. Суть этого метода в том, что из тем «вычленяются» выразительные мелодико-ритмические обороты, а затем они предстают в новых связях, образуют новые мелодические построения, изменяются интонационно, гармонически, образуют новые синтезы и т. д. Если перевести это на образы театральных героев, получается своеобразное «исследование» того, как проявляются их характеры, черты их натуры в разных ситуациях и взаимодействиях. Первоначальное общее впечатление о «героях», таким образом, дополняется новыми подробностями.

Последний раздел – реприза («повторение»). «Герои» вновь «выходят на сцену» в том же порядке, как и в начале «представления». В музыке это полное повторение первого раздела. Но если в первом разделе темы противопоставлялись друг другу разными тональными красками (главная тема звучала в главной

тональности, а побочная в доминантовой), то теперь ладово-тональный контраст между ними исчезает.

Классицистский театр времен Просвещения был школой морали, и спектакли часто заканчивались кратким выводом – моралите. Первые части гайдновских симфоний завершаются таким же кратким музыкальным резюме – кодой.

Вторая часть сонатно-симфонического цикла контрастна первой. Это выражено уже в названии, которое представляет различные обозначения медленного темпа. *Andante* (дословно «пешком») – связано с образами спокойствия, умиротворенности, *Adagio* – с лирическими образами, *Largo* переводится как «широко», *Maestoso* – «торжественно» и т. д. Музыка второй части обращается к внутренней жизни человека, к его размышлениям и раздумьям наедине с собой.

В симфониях Й. Гайдна лирический мир человека раскрывается чаще всего «на лоне природы». Музыка медленных частей его симфоний связана с образами природы, и этим она близка музыке медленных частей барочных *concerto grosso*. Весь склад музыкального материала, характер развития подчеркивают внутреннее единство образа, хотя и раскрывающегося в разных своих гранях.

Третья часть носит название «Менуэт». Название переводит музыкальное действие в область бытовых, каждодневных проявлений жизни. Среди менуэтов гайдновских симфоний встречаются образы церемонного придворного танца. Но чаще всего менуэты Й. Гайдна олицетворяют быт простых людей. Музыка этих менуэтов наполнена теплом и уютом, расцвечена мягким юмором, забавными музыкальными «розыгрышами» и шутками.

Четвертая часть обозначена как «Финал», что подчеркивает ее итоговый характер. Она символизирует итог человеческой жизни, ее смысловое завершение. Финалы симфоний Й. Гайдна звучат в быстром, энергичном темпе. Их музыка всегда жизнерадостна и оптимистична. В понимании жизни у самого Й. Гайдна и его современников существовала стройная система представлений. Если жизнь отдельного человека могла быть и драматичной, и даже трагической, то жизнь в целом понималась как гармоничная и разумная: «радость и страдание в ней соразмерны, вечное же ее течение прекрасно, так как оно несет и вечное обновление, вселяет надежду и веру в будущее» [1, с. 123].

Как правило, последняя часть симфоний написана в форме рондо. *Rondo* переводится как «круг», т. к. основная тема (рефрен) многократно повторяется, создавая ощущение движения «по кругу». Музыкальные темы гайдновских финалов лишены яркой индивидуальности и контрастов, основываются на «общих» типах движения (фигурациях, пассажах), включают звучание всего состава оркестра. Их музыка представляет обобщенную картину непрерывного жизненного потока, в котором сливаются индивидуальные судьбы, растворяются частные проблемы и коллизии.

Музыкальная структура, осмысленная в рамках симфонического цикла в дальнейшем получила название сонатной формы. Сонатная форма проникла и в другие жанры инструментальной музыки – в струнные квартеты и квинтеты, в концерты, в сонаты, – расширив их возможности художественного обобщения. Содержательная насыщенность, концептуальность, устойчивость в своих прин-

ципах и гибкость сонатной формы сделали ее универсальной и значимой для всех последующих эпох.

По тому, как трактуется или трансформируется сонатная форма, каким содержанием наполняется она в творчестве какого-либо композитора, можно судить о его видении жизни, о его понимании смысла бытия. Вся дальнейшая история развития европейской музыкальной культуры отразилась, как в зеркале, в истории разнообразных интерпретаций сонатной формы.

Развитие и переосмысление сонатной формы происходит уже в рамках классицистского стиля. Так, в симфониях В. А. Моцарта внимание сосредоточено не столько на внешних взаимодействиях «героя» с миром, сколько на внутренней жизни человека, на самой человеческой сущности. «Герои» моцартовских симфоний сродни героям его опер. Это живые характеры, конкретные, «осязаемые» в своей правдивости, обладающие глубоким психологическим подтекстом. Его герои – типизированные, обобщенные образы, и потому они заключают в себе нечто большее, чем «частное» проявление человеческих черт. Музыкальный мир симфоний В. А. Моцарта – это проникновение в сферу чувств и переживаний человека, во внутренний мир личности, который предстает во всей своей изменчивости, динамичности, противоречивости и непостижимости.

Симфонии Л. Бетховена открывают взгляд на мир человека другой эпохи, наступившей в Европе на рубеже XVIII-XIX столетий после общественного переворота во Франции. Это эпоха революционного народного движения, борьбы за гражданские права, протеста против социального угнетения. Герой бетховенских симфоний обладает активным, волевым характером, неукротимой смелостью, страстностью, тонко развитым интеллектом. Это человек, способный противостоять всему миру и одержать победу в единоборстве с судьбой. Наиболее ярко тема героической борьбы и победы воплощена в Пятой симфонии. Ее четырехчастный цикл представляет собой единое, захватывающее своей целеустремленностью и драматизмом действо.

Знаменитая «Неоконченная» симфония Ф. Шуберта стала выражением мироощущения человека эпохи романтизма, связанным с лирическим, субъективным видением мира. Симфония Ф. Шуберта предстает как исповедь, «история любви», заканчивающаяся катастрофой. Любовь в творчестве композиторов-романтиков становится олицетворением Идеала и Гармонии мира. Гибель чувства, о которой повествуют многочисленные произведения музыкального романтизма, символизирует утрату иллюзий и идеалов, невозможность их существования в реальной жизни. Подобная символика носит концептуальный, мировоззренческий характер, что в полной мере отражено в симфонии Ф. Шуберта: в ней отсутствуют третья и четвертая части как символ оборвавшихся в своем трагическом исходе любви и самой жизни.

Разнообразные интерпретации жанра симфонии в истории музыкальной культуры – это запечатленные в музыкальных структурах страницы истории, звучащее мировоззрение героев разных времен. Путешествие по музыкальным страницам истории с помощью жанрово-стилевого анализа может любой урок музыки превратить в этическую беседу, способствовать освоению школьниками

ми мировоззренческих ценностей и идеалов через их переживание, рефлексию в художественно-творческой и интеллектуальной деятельности.

Обращение на уроке музыки к жанрово-стилевому анализу произведений предполагает акцентирование в образовательном процессе следующих аспектов:

- формирование у школьников ценностной ориентации в явлениях искусства в качестве специфического художественного «человековедения»;
- диалогическое постижение школьниками ценностей и смыслов различных эпох;
- формирование культуры эмоционального субъект-субъектного взаимодействия с художественными образами;
- обретение школьниками личностных смыслов в общении с музыкальным искусством как специфическим ценностным отношением человека к миру.

**Метод анализа и интерпретации произведений искусства.  
Образы – метафоры в романтической музыке XIX в.**

Европейская музыкальная культура первой половины XIX века развивалась под знаком романтизма. Новое художественное направление выразило новое мировосприятие, связанное с социальными переменами в жизни Европы на рубеже двух веков. В становлении идеологии художников этого времени определяющим явилось глубокое разочарование в результатах Великой французской революции, возвращенной на идеалах эпохи Просвещения. Государство разума потерпело полное крушение. Общественные и государственные учреждения, возникшие после революции, оказались злой, вызывающей горькое разочарование карикатурой на блестящие обещания просветителей.

Ощущение ясности и разумности мира, гармонии взаимоотношений человека с ним ушло в прошлое. Сфера интересов художников нового времени переместилась во внутренний духовный мир человека. Этот мир чувств, эмоций, настроений – с тончайшими нюансами и полутонами, неуловимый, изменчивый и прекрасный в своем бесконечном многообразии – утверждается теперь как главная ценность, сфера обитания Истины и Красоты. Искусство эпохи романтизма погрузилось в мир человеческих переживаний и страстей, исследовало самые интимные его уголки и представило богатейшую палитру тонко разработанных лирико-психологических образов.

С позиции индивидуального чувствования оценивается в искусстве этого периода и внешний, объективный мир. Ракурс рассмотрения окружающей действительности в произведениях романтиков избирается в соответствии с личностным восприятием мира лирического героя или автора произведения. По замечанию Е. В. Назайкинского, в отличие от «типизированных жанровых личностей» эпохи Классицизма, художественные персонажи романтиков «оказываются не столько списанными с многоликой жизни, сколько лицами, вылепленными из внутренней материи авторского «я». Не случайно ведущим приемом драматургии романтических произведений является прием исповеди, интимного душевного излияния. Исповедальная нотка пронизывает произведения романтиков, подчеркивает особенность романтического мировосприятия – лирическое, субъективное видение мира.

Лирико-психологическая стихия романтизма выдвинула музыкальное искусство на самые «передовые» рубежи. Музыка как язык чувств и психологических состояний провозглашается в этот период идеальным видом искусства. Новый социальный статус музыки осознается композиторами эпохи, демонстрирующими гражданское сознание и способность к выражению актуальных идей времени через специфическую художественно-музыкальную символику. Произведения Рихарда Вагнера, Франца Листа, Фридерика Шопена, Гектора Берлиоза, Франца Шуберта, Роберта Шумана являют собой яркий пример воплощения в музыкальных образах ведущих идейно-мировоззренческих тенденций своего времени.



К XIX веку музыкальное искусство выработало специфический язык, собственные художественные формы и законы развития, проистекающие из природы звука как материала музыки и связанные с особенностями художественного сознания человека. На протяжении столетий музыка формировалась как искусство «интонируемого смысла». Музыкальные интонации – комплексные объединения различных средств музыкальной выразительности – постепенно кристаллизовались в общественном слуховом сознании, связываясь с определенными жизненными впечатлениями (пространственными, двигательными, речевыми образами), с жанровым содержанием (интонационные образы танцев, песен и т. д.), со стилевыми музыкальными системами. Комплексы интонации, родившись в контексте конкретных музыкальных произведений определенных жанров и стилей, постепенно обрели обобщенный вид, преобразившись в некие «фразеологические сочетания», «слова» музыкального языка (по выражению автора теории музыкальной интонации Б. В. Асафьева).

Природа музыкальной интонации близка не столько слову в буквальном смысле, сколько поэтической метафоре, т. к. вызывает в сознании слушателя множество субъективно воспринимаемых ассоциаций. Подобное родство языков музыки и поэзии интуитивно или сознательно акцентировалось композиторами-романтиками. Оно соответствовало лирическому мироощущению романтической эпохи.

Человеческие эмоции и переживания в произведениях романтиков, при всей индивидуализированности и детализированности воплощения, нередко приобретают характер поэтических символов, обобщенных идей. Одним из таких символов в музыкальном романтическом искусстве является тема любви. Чувство любви вызывает у человека самые яркие и сильные эмоциональные потрясения, оно связано с самыми искренними и бескорыстными его побуждениями. Любовь в творчестве композиторов-романтиков становится олицетворением Идеала и Гармонии мира. Многочисленные «истории любви» в их произведениях, как правило, заканчиваются катастрофой, гибелью чувства, что символизирует утрату иллюзий и идеалов, невозможность их существования в реальной жизни.

Подобная символика, носящая концептуальный, мировоззренческий характер применяется композиторами-романтиками в самых различных жанрах. С симфонией как жанром, воплощающим философскую проблематику времени, начинают соперничать жанры вокальной и инструментальной миниатюры. Яркий пример – вокальные циклы Франца Шуберта. Простые, с точки зрения структуры и словесного содержания, песни слагаются в повесть о несчастной любви и возвышаются до поэтического символа эпохи, обобщая ее ведущие тенденции («Прекрасная мельничиха», «Зимний путь», «Лебединая песнь»). Высочайшего уровня философско-поэтического общения достигают даже отдельные песни Ф. Шуберта – «Шарманщик», «Двойник», «Скиталец», воплощающие трагедию духовного одиночества; «Серенада», «Ave Maria», возносящие одухотворенную человеческую любовь до высот божественного идеала. По меткому замечанию Б. В. Асафьева, то, что совершил Бетховен в области симфонии, обогатив «идеи-чувствования людских «вершин» и героическое совре-

менной ему эстетики, то Шуберт совершил в области песни-романса как лирики простых естественных помыслов и глубокой человечности».

В произведениях композиторов-романтиков поэтической символикой нередко наделяются сами интонационные комплексы. Например, в этот период складывается особое понимание содержания интонационного комплекса на основе жанра протестантского хорала – жанра западноевропейской музыки, сформировавшегося в XVI-XVII вв. в рамках церковной музыки. Размеренные аккорды в ритме торжественного шествия, выразительная линия верхнего ведущего голоса, воплощающая пафос проповеднически-речевого высказывания, связываются в музыке композиторов-романтиков с образом Идеала, чистой возвышенной мечты.

Этот интонационный комплекс проходит через многие произведения, преломляя основное свое содержание в соответствии с контекстом каждого нового творения. Так, в Largo фортепианной сонаты № 2 Л. Бетховена интонации хорального жанра соединяются с интонациями похоронного шествия и обретают значение прощания с несбывшейся мечтой, недостижимым идеалом (не случайно это произведение фигурирует в рассказе А. Куприна «Гранатовый браслет»). В прелюдии ля мажор Ф. Шопена интонации хорала проникают в звучание мазурки и делают ее танцем-воспоминанием, прекрасной грезой, фантазией. Р. Вагнер во вступлении к опере «Лоэнгрин» на основе интонаций хорала, перемещающихся из верхнего регистра в нижний, создает чудесную картину спускающегося с небес волшебного рыцаря-защитника.

Примером музыкально-поэтической метафоры в музыке романтизма может служить «романсовая интонация» – широкий мелодический ход на малую сексту (музыкальный интервал в 4 тона). Эта интонация пронизывает мелодии песен и романсов того времени. *Жанр романса* был очень популярен в русской аристократической среде. Многие известные русские романсы начинаются с интонации малой сексты: «Я встретил Вас», «Ямщик, не гони лошадей», «Отцвели, уж давно хризантемы в саду» и т. п.

Семантика самого слова «романс» (романский язык и связанная с ним литература) отправляет нас в средние века, к рыцарскому культу «прекрасной дамы». Прекрасной дамой сердца для рыцаря была жена короля или знатная дама при его дворе. Эта дама олицетворяла собой не столько земную любовь, сколько любовь идеальную, возвышенную и недостижимую в реальной жизни. Рыцарь посвящал прекрасной даме свои песни, подвиги и саму жизнь, получая в награду лишь мечту об идеальной, совершенной любви.

Этот трогательный рыцарский культ возродился в романсе. Ведь содержанием романса и является мечта об идеальной любви, чаще всего, не сбывшаяся в жизни героя. Романтическая, устремленная ввысь и как будто парящая в высоте интонация малой сексты вобрала это содержание в свой звуко-образный смысл, стала музыкально-поэтическим символом – «романсовой» интонацией.

Поэзия средневекового рыцарского культа Прекрасной Дамы увлекала романтиков. Термин «романтизм», как и «романс», своими корнями уходит в средневековье: к романской литературе и к романам о рыцарях. В XIX в. «ро-

мантическое» понимается как рыцарственное, духовно возвышенное, приподнятое над обыденностью.

Созвучной настроением века была сама идея недостижимости идеала в реальной жизни. *Жанры серенады и ноктюрна*, сформировавшиеся в куртуазном рыцарском искусстве средневековья, становятся чрезвычайно популярными в творчестве композиторов-романтиков. Поэтический ореол окружает сами названия, превращая их в своеобразную программу произведения. Например, содержание «ноктюрнов» чаще всего – грусть при воспоминании об утраченном идеале. Ноктюрном называлась ночная песнь в честь Прекрасной Дамы, а ночь у романтиков часто связывалась с образом утраты и смерти.

Одним из поэтических символов романтической эпохи становится *вальс*. Поэтическим смыслом наполнена сама структура вальса. Глубокий бас на первой доле задает импульс кружащейся, летящей мелодии, устремляющейся ввысь, подобно мечте. Трехдольность вальса совершенно иной природы, чем, например, трехдольность менуэта. В менуэте каждая музыкальная доля связана с танцевальным движением, а потому весома и в какой-то степени самостоятельна. В вальсе мелодия объединяет доли такта единой гибкой линией, отражая закругленные линии танцевального движения. Мелодический рисунок вальса может разворачиваться по собственной логике, как будто отрываясь от своей пульсирующей танцевальной основы, «паря» над ней. Такие вальсы встречаются в творчестве Ф. Шопена, Ф. Листа, напоминая поэтические поэмы.

Хореография вальса, в которой партнеры находятся на очень близком расстоянии, почти в объятиях друг друга, поэтически отразилась в семантике музыкального образа. Романтический вальс – «греза наяву», восторженное переживание возвышенного чувства, которое длится мгновение – волшебное, чудное, прекрасное и неизбежно ускользящее. В музыке романтизма встречаются «грустные» вальсы – элегические воспоминания о пережитых и ушедших, но незабываемых впечатлениях. Однако чаще всего романтические вальсы – это музыка, напоенная теплом и светом лирического чувства, насыщенная трогательной нежностью, сентиментальностью, выражающая разнообразные оттенки счастливого волнения. В творчестве «короля вальсов» Иоганна Штрауса (сына) этот жанр становится выражением чувства наслаждения жизнью – ее красотой, легкостью, изяществом. В вальсах И. Штрауса заключен весь спектр радостных и счастливых ощущений: светлая мечтательность, шаловливый задор, юмор, юношеский порыв, страсть, жажда жизни. Его знаменитые вальсы «Сказки венского леса», «На прекрасном голубом Дунае», «Весенние голоса», «Жизнь артиста» – сами по себе превратились в поэтический символ, стали олицетворением красоты жизни, полноты счастливых ощущений, воплощенных в легкой, грациозной, артистичной манере.

Воспринимаемая по аналогии с поэзией метафоричность музыкальных интонаций нередко приводила композиторов к созданию музыкальных произведений литературно-повествовательного характера. Смысловыми вехами музыкальной драматургии являлись интонации-символы, которые направляли воображение слушателя по определенному авторским замыслом пути. Таковы *экспромты и музыкальные моменты* Ф. Шуберта, *прелюдии, ноктюرنы, балла-*

*ды и фантазии* Ф. Шопена, *прелюды и поэмы* Ф. Листа, имеющие в качестве словесной программы лишь обозначения жанров произведений, но при этом содержащие «литературный» сюжет в основе их интонационной драматургии.

Музыкальный романтизм начала и середины XIX века – огромный и многообразный пласт европейской культуры. Педагогическая ценность музыкальных образов эпохи романтизма связана с их повышенной эмоциональной выразительностью, ярко выраженной направленностью на сопереживание и сочувствие. Однако использование этой музыки в комплексе с другими искусствами на уроках МХК требует от педагога развитой интуиции, художественного кругозора и понимания эстетико-философской сущности художественных явлений этого периода.

Художественный образ в романтической музыке всегда носит характер поэтической метафоры, символа, который может олицетворять некую идею в своеобразно «замаскированной» форме. Примером использования поэтической метафоры в названии произведения могут послужить «Фантастические пьесы» Р. Шумана. В этой музыке нет и намека на фантастику в привычном для нас понимании. Цикл фортепианных миниатюр представляет собой маленькие зарисовки различных психологических состояний человека. Одна из пьес носит название «Причуды». Но это вовсе не причудливые сказочно-фантастические образы, которые может породить воображение. Музыка пьесы выражает необычное состояние человека: с «наплывами» контрастных мыслей-образов и с резкими перепадами настроения. «Обманчивыми» оказываются названия многих пьес Р. Шумана. Его музыке свойственна углубленная психологичность и метафоричность. Изобразительность и буквальная связь музыкального материала с названием произведения – достаточно редкое явление в его творчестве. Так, фортепианный цикл «Бабочки» – проникновение в зыбкий, постоянно изменяющийся мир эмоций, в мир «порхающих» и ускользающих чувств. Фортепианный цикл «Карнавал» известен как яркий пример метафоричного выражения в музыке Р. Шумана идеи борьбы новаторства с консерватизмом в художественной практике современной ему эпохи.

Пьесы из фортепианного цикла Петра Ильича Чайковского «Времена года» давно утвердились в репертуаре по слушанию музыки в школе и хорошо известны ученикам. Музыка П. И. Чайковского эмоционально выразительна, высокохудожественна и близка сердцу русского человека. Это классика отечественной музыкальной культуры. Однако не стоит забывать, что эта музыка глубоко психологична, многопланова. Ее использование в качестве эмоционального фона на уроке может привести к ее упрощенному восприятию учащимися.

«Времена года» – не просто картинки природы, сценки из жизни человека. Это размышления о человеческой жизни, ее быстротечности, неповторимости прожитых мгновений. Если внимательнее вслушаться в музыку популярнейшей «Осенней песни», то кроме образа падающих листьев, зафиксированного в эпиграфе, откроется и более глубокий ее пласт. Ритмика пьесы вызывает ассоциации с медленным и чуть тяжеловатым шагом. Интонационная драматургия произведения вырастает из диалога двух голосов. Голоса подхватывают друг у друга окончания фраз, развивая общую мелодическую линию. В вообра-

жении возникает образ двух немолодых людей, неторопливо бредущих по осеннему парку. Они бережно поддерживают друг друга и их общение наполнено взаимопониманием, согласием и любовью, какие могут быть у людей, проживших вместе долгую жизнь... Образ осени в этом произведении – символ заката, угасания человеческой жизни. И это именно «песнь» – лебединая песнь о человеческой любви, пронесенной сквозь годы.

Глубина и неоднозначность содержания произведений музыкального романтизма должна учитываться педагогом при сопоставлении этой музыки с произведениями других видов искусства.

Свой одухотворенный облик европейское музыкальное искусство вырабатывало веками. Лики красоты на каждом этапе развития, в каждой стилевой концепции имеют свои неповторимые черты. В основе образов красоты эпох античности, средневековья, возрождения, классицизма – приподнятость над обыденностью, одухотворенность, возвышенность мысли и чувства, гармония звучания, совершенство музыкальных форм. Романтическое искусство XIX века внесло свою лепту в понимание прекрасного, продолжив традицию в его выражении. Какими бы бурными и драматичными ни были проявления чувств в музыке романтиков, какими бы глубокими и масштабными ни были философские измышления, – выражены они всегда на языке прекрасных, совершенных форм.

Учебное издание

**Практикум к дисциплине  
«Современные концепции  
эстетического воспитания младшего школьника»**

Уральский государственный педагогический университет.  
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.  
E-mail: uspu@uspu.me